



ثمن العدد

البحرين دينار ونصف، السعودية ١٥ ريالا، قطر ١٥ ريالا، الكويت دينار ونصف، الإمارات ١٥ درهما، عمان ريال ونصف، اليمن ١٥ ريالا، تونس دينار ونصف، الجزائر ٢٠ دينارا، المغرب ٢٠ درهما، ليبيا ديناران، مصر ١٠ جنيهات، سوريا ١٠٠ ليرة، لبنان ٢٠٠٠ ليرة، الأردن دينار واحد، السودان جنيه واحد، سوريا ٧٠ ليرة.

قسيمة الاشتراك

تصدر المجلة مرتين في السنة، ويدفع الاشتراك بالدينار البحريني او ما يعادله ويرسل إلى

مجلة العلوم الإنسانية مكتب المجلة - كلية الآداب - جامعة البحرين - ص.ب: ٣٢٠٣٨

الرجاء اعتماد اشتراكي في المجلة ولمدة:

☐ سنة واحدة ☐ سنتان

للأفراد

البحرين:	☐ سنة واحدة ٣ د.ب	☐ سنتان ٦ د.ب
البلاد العربية:	☐ سنة واحدة ٥ د.ب	☐ سنتان: ١٠ د.ب
الدول الأخرى:	☐ سنة واحدة ٧ د.ب	☐ سنتان ١٤ د.ب

للمؤسسات

البحرين والبلاد العربية:	☐ سنة واحدة ٤ د.ب	☐ سنتان ٨ د.ب
الدول الأخرى:	☐ سنة واحدة ٨ د.ب	☐ سنتان ١٦ د.ب

تدفع الاشتراكات إما بشيك لأمر مجلة العلوم الإنسانية كلية الآداب - جامعة البحرين على أحد المصارف البحرينية أو بتحويل مصرفي لحساب رقم (٨٨٥٠٠٨٠٢) لدى بنك البحرين الوطني

اسم المشترك وعنوانه

الاسم: .... المهنة: ....

العنوان: ....







الهيئة الاستشارية

مجلة العلوم الإنسانية
مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية الآداب - جامعة البحرين

قواعد النشر بالمجلة

ترحب مجلة العلوم الإنسانية بنشر الأبحاث والدراسات العلمية المتخصصة ذات الصلة باللغويات والأدب والنقد المقارن والدراسات الفكرية والفلسفية والاجتماع والتاريخ والجغرافيا والتربية وعلم النفس والفنون والتراث الشعبي والإنثروبولوجيا والآثار، وذلك وفقاً للقواعد التالية:

أولاً: قواعد عامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية الأصيلة وتقبل للنشر فيها الأبحاث المكتوبة باللغة العربية أو اللغة الانجليزية التى لم يسبق نشرها، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

٢- تنشر المجلة الترجمات والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والنشاطات الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها، كما ترحب بالمناقشات الموضوعية لما ينشر فيها أو فى غيرها من المجلات والدوريات ودوائر النشر العلمي.

٣- ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية (التى تمت مناقشتها وإجازتها) فى حقول العلوم الإنسانية شريطة أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة.

٤- يلتزم الباحث بارسال ملخصين بالعربية والإنجليزية للبحوث والدراسات على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٥- ترسل البحوث مطبوعة على IBM text only مصححة بصورتها النهائية على Disk خاص يتضمن البحث والخلاصة باللغتين العربية والانجليزية. ويمكن ارسالها بصورة attache file على البريد الالكتروني للمجلة.

٦- توجه جميع المراسلات بإسم رئيس تحرير مجلة العلوم الإنسانية جامعة البحرين - ص. ب: ٣٢٠٣٨ - فاكس: ٤٤٩٦٢٠.

هاتف: ٤٤٩٣٠٤ - ٤٤٩٣١٠

ثانياً: الأبحاث:

١- يقدم الأصل مطبوعاً على الآلة الكاتبة على ألا تزيد عدد صفحات البحث عن ٤٠ صفحة مطبوعة (أو مكتوبة بخط واضح) مضبوطة ومراجعة مراجعة دقيقة، على أن ترقم الصفحات ترقيماً متسلسلاً بما فى ذلك الجداول والأشكال.

٢- تطبع الجداول والصور واللوحات على أوراق مستقلة ويشار فى أسفل الشكل إلى مصدره أو مصادره، مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٣- يذكر الباحث اسمه ووجهة عمله على ورقة مستقلة، ويتوجب إرفاق نسخة عن السيرة العلمية إذا كان الباحث يتعاون مع المجلة للمرة الأولى،

وعليه أن يشير فيما إذا كان البحث قد قدم إلى مؤتمر أو ندوة وانه لم ينشر ضمن أعمال المؤتمر، كما يشار إلى اسم أية جهة علمية أو غير علمية، قامت بتمويل البحث أو المساعدة في إعداده.

٤- يمنح الباحث نسختين من العدد الذي يتضمن بحثه بالإضافة إلى عدد ٢٠ مستلة من المادة، كما يمنح أصحاب المناقشات والمراجعات والتقارير وملخصات الرسائل الجامعية نسخة من العدد الذي يتضمن مشاركاتهم.

ثالثاً: المصادر والهوامش:

١- يشار الى جميع المصادر بأرقام الهوامش التى تنشر فى اواخر البحث، ويجب أن تعتمد الأصول العلمية المتعارفة في التوثيق والإشارة بحيث تتضمن: اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو المقال، اسم الناشر أو المجلة، مكان النشر إذا كان كتاباً، تاريخ النشر، المجلد والعدد وأرقام الصفحات إذا كان مقالاً.

٢- يزود البحث بقائمة للمصادر منفصلة عن الهوامش، وفي حالة وجود مصادر أجنبية تضاف قائمة بها منفصلة عن قائمة المصادر العربية، ويراعى في إعدادها الترتيب الألفبائي لأسماء المؤلفين.

رابعاً: إجازة النشر:

يتم إبلاغ أصحاب المساهمات بتسلم المادة خلال أسبوعين من تاريخ الإستلام، مع إخطارهم بقبولها للنشر أو عدم القبول بعد عرضها (فى حالة البحوث) على محكمين، تختارهم المجلة على نحو سري. أو بعد عرضها على هيئة التحرير (فى حالة المساهمات الأخرى). وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات شكلية أو شاملة على البحث قبل إجازته.

جميع الأفكار الواردة في المجلة تعبر عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

العنوان: مجلة العلوم الإنسانية، كلية الآداب - جامعة البحرين، ص. ب: ٣٢٠٣٨ دولة البحرين.

هاتف: رئيس التحرير ٤٤٩٣٠٤ ـ ٤٤٩٣١٠

فاكس: ٤٤٩٦٢٠ - تلكس ٩٥٥٢ - جامع - بحرين.

البريد الالكتروني: e-mail: hssj@Admin.uob.bh

الموزع في البحرين والوطن العربي: مؤسسة الأيام للطباعة والنشر والتوزيع

ص. ب: ٣٢٣٢ - المنامة - دولة البحرين

ت: ٧٢٥١١١ - فاكس: ٧٢٣٧٦٣





المحتـويـات

كلمة رئيس التحرير

الأبحاث

المحور:

اشكالية المنهج في العلوم الانسانية

مجلة
العلوم الإنسانية

مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية الآداب - جامعة البحرين

العدد 4 - صيف 2001

قراءات ومراجعات

كلمة رئيس التحرير

الحدث الديمقراطي..إرث ثقافي مشترك

تخطو العتبات الأولى من القرن الواحد والعشرين نحو حدث ديمقراطي شهد مجتمع البحرين تداعياته و تبلوراته الحاسمة منذ أن طرح سموّ الأمير الشيخ حمد بن عيسى آل خليفة حفظه الله مشروع ميثاق العمل الوطني للاستفتاء، فوافق عليه الشعب بإجماع منقطع النظير. وأستدعى ذلك أن تنفتح القيادة السياسية على سلسلة من الإصلاحات السياسية و الاقتصادية، وأن تضرب أمثلة إنسانية تبرهن على مصداقية توجهها نحو الديمقراطية، فقد تمّ الإفراج عن كافة المعتقلين، والعفو عن المحكوم عليهم، وعن جميع المبعدين السياسيين، وعاشت البحرين أياما طويلة وجميلة تعبرّ عن تلاحم القيادة مع الشعب، بل إنها دخلت مرحلة جديدة من العمل السياسي والثقافي الخلاق، فقد ضجت صالات الأندية والجمعيات من مختلف الاتجاهات والتيارات السياسية والدينية فناقشت أبعاد هذا الحدث الديمقراطي وسط جماهير حاشدة لم تشهدها البلاد من قبل، كما اكتظت شوارع البحرين بمسيرات الاحتفال بالحرية والعهد الجديد، وآذن ذلك - بالفعل - بالتوجه العملي نحو إجراء تغييرات عديدة على قوانين الدولة وأنظمتها، كان من أبرزها إلغاء قانون أمن الدولة ومحكمة أمن الدولة، وتشكيل لجنة وزارية لتعديل الدستور، ولجنة أخرى لتفعيل ميثاق العمل الوطني.. كل ذلك تم في غضون ما لا يزيد عن ستة شهور. ولا تزال تداعيات هذا الحدث الديمقراطي تتدرج في صعود عبر الحوارات الديمقراطية وتهيئة الأجواء الملائمة لقيام المجلس المنتخب والمجلس المعيّن اللذين سيشكلان نظام الحكم الديمقراطي لدولة البحرين.

ولم يكن هذا الحدث معزولاً عن نتائج الخلاف الحدودي بين البحرين وقطر، فقد صدر الحكم في هذه القضية وتمّ تثبيت حق السيادة البحرينية على جزر حوار، كما تم

تعديل الحدود البحرية بين الدولتين. وبذلك عفى هذا الحكم على رواسب الخلاف التي مضى عليها سنين طويلة، وانتعشت الآمال متطلعة لروابط جديدة وسياسات تنموية جديدة بين قطر والبحرين.

والأسئلة التي نطرحها في سياق هذه التطورات كثيرة قد لا يهمنا منها إلا ما يتصل بالشأن الثقافي، وشأن علوم الإنسان بوجه خاص.. فما هي منابت الحدث الديمقراطي في البحرين؟.. و ما هي رهاناته الجوهرية؟ .. وما هي دينامياته؟ وهل سيحتل هذا الحدث موقعاً خاصاً في مرآة علوم الإنسان بشكل خاص..؟

في البدء لابد من التأكيد على أن منابت الحدث الديمقراطي في البحرين ذات صلة جوهرية بالثقافة والانثروبولوجيا .. فهو ليس حصيلة آنية، وليس رداً لفعل جرى بالأمس القريب، والذين يجهلون المغزى السياسي والإنساني للحدث الديمقراطي سيردونه إلى تحيزات ثقافية ضيقة، هناك على سبيل المثال قوى سياسية ربما وجدت كمون الحدث في نضالها وحدها.. وهناك قوى دينية ربما وجدت الحدث في نفيرها، وهناك محللون ربما وجدوا الحدث حلاً لمعضلات وإشكاليات كامنة في الحكم .. والاقتصاد .. وسياسات التنمية الخ .. إن عاملاً واحداً من هذه العوامل جميعها لا يمكن له أن يفسرّ حدثاً من هذا القبيل .. هناك تركة سياسية وإرث ثقافي ينتقل عبر الوعي المضمر في رموز السلطة.. وهناك تغيُّر في مفهوم السلطة نفسها، واستنفار لخصوصيتها الكامنة القابعة وراء إرث بعيد قد يصل إلى ما كرّسه المستشارون الإنجليز طوال النصف الأول من القرن الماضي، وخاصة تعليماتهم المستمرة بشأن سياسة إخضاع التنوع الثقافي في البحرين لنظرية آحادية في النمو المجتمعي والثقافي كما سأُبين.

لم تكن سياسة المستشارين تُكرس طابعاً إنسانياً في المستعمرات بقدر ما كانت تُكرس طابعاً استعمارياً .. ولم تكن أقنعة النمو بالتعليم والإدارة والمحاكم كافية لإضفاء طابع إنساني .. فقد كان إضفاء هذا النمو ضرورياً بالنسبة لحضور السلطة المباشرة للمستشارين، خاصة بعد أن أيقنت الإدارة البريطانية أن الحكّام من آل خليفة لم يكونوا ليفرّطوا في هويتهم الحضارية والقومية، لقد شاهدوا ذلك عياناً مع الشيخ محمد بن خليفة آل خليفة(١٨١٣- ١٨٩٠) كما عاينوه بشكل أكثر مرارة مع الشيخ عيسى بن علي آل خليفة (١٨٧٠-١٩٢٣). لقد اكتشفوا نمطاً من الحكام يصعب

انخراطهم في التبعية، ومن هنا كان لابد من التغلغل في عقل الحكم .. ومفهوم السلطة سواء عبر التدخل المباشر، وليّ مسار الحكم إذا اقتضى الأمر ذلك.. أو عبر تلقين قيم النظرية الآحادية في النمو المجتمعي (الخضوع والولاء أو الاندراج في مصاف البدائية) ..

هذان احتمالان يعنيان أساساً تصنيف المنطقة من وجهة الانثروبولوجيا الثقافية بوصفها مجتمعاً بدائياً ، ومن هنا بدأ التحكم في هذا المجتمع بواسطة ديناميات ثقافية أساساً قبل التحكم فيها بواسطة الثكنات العسكرية .. وكانت الوسيلة إلى ذلك الذهاب إلى الاثنولوجيا منذ مشروع لوريمر في دليل الخليج.. إلى العمل الدائب في التعامل المنفرد مع الكتل الثقافية في المجتمع عبر التوحّد بها في سياق اختلافها مع الآخر.. والتكرس لرسم حراكها ومآلها في معزل عن غيرها، ولعلّ مذكرات تشارلز بلجريف وسيرته تكشفان بالفعل عن الدقة الشديدة في تطبيق هذه السياسة، والتوغّل بها عبر أقنعة التعليم والتطوير الإداري التي تدخّل الإنجليز في رسم سياساتها بعد أن وجدوا الأهالي (الطبقة الأعيانية خاصة) يتحركون صعوداً من أجل النهوض بمجتمعهم في معزل عن رقابة المستشارين .. لقد خلقت هذه الأقنعة شكلاً من العمى الثقافي لدى طبقة عريضة هي الطبقة البرجوازية المتعلمة في ظل السياسة المباشرة للإنجليز، وعبرهذه الطبقة تكرّست سلسلة من الإنحرافات الوطنية، وشهدنا نكوصاً في النظر إلى حقبة الاستعمار لا زالت تصقلها بعض الأدبيات في التاريخ والسياسة.

ولقد تعمدتُ عرض هذه الملاحظات لأنها تشير إلى ميزة ثقافية مخصوصة بالمجتمع البحريني أولاً، ولأنها تكشف عن مكمنين يغفل عنهما كثير من المحللين للحدث الديمقراطي الجديد ثانياً .. الأول: يشير إلى أن مرحلة الربع الأول من القرن الماضي هي مرحلة مخاض لتجربة ديمقراطية وطنية تبرهن بشكل معاكس على الصورة المجتمعية البدائية التي رسمها الإنجليز للمنطقة .. والثاني: يشير إلى أن الوعي بخصوصية التنوع الثقافي في مجتمع البحرين محكّ أساسي في تطور مفهوم السلطة أو الدولة .. لقد ظل المهاد القبلي والديني لهذا المفهوم يشكل إرثاً «طبيعياً» منغلقاً يتصف بمقاومة التغيير والرغبة في الإبقاء على العوامل الثقافية «الطبيعية» التي قد لا تستجيب لحركة التاريخ أحياناً كثيرة .. لكن الخصائص الثقافية لمجتمع البحرين تتجاوز التحالفات القبلية والدينية المحدودة، وتتقاطع مع تشكيلات حضرية وتجارية مستقرة

في المدن، وتشكيلات ريفية، وتشكيلات مهاجرة متنوعة الانتماء، ولذا يصبح تكوين علاقة متوازنة مع هذه التشكيلات جميعها ومنظمة وفق القوانين والتشريعات هو محك صيرورة التقدم الذي تسعى له الدولة الحديثة. وهذا المحك هو الذي يبلوره ميثاق العمل الوطني.

لقد كان الشيخ عيسى بن علي آل خليفة في العشرينات يخطو نحو إقامة نظام ملكي يُدرك خصوصية التنوّع الثقافي في بلاده، وكان يستلهم مواقف وطنية من رموز الإصلاح وأقطابه، ومن قاضيه الملهم قاسم بن مهزع في حلّ النزاعات المحلية، وذلك بالنظر إلى الإيرانيين والشيعة والسنة بوصفهم جميعاً مسلمين يحتكمون إلى شريعة واحدة وليس إلى قانون المستعمرات كما أشارت إلى ذلك رسالة إعفاء الشيخ عيسى بن علي من الحكم التي وجهها رئيس الخليج في عام ١٩٢٣. (كرنكل إس.جي.ناكس).

إن الحل الذي انتهى إليه الإنجليز مع الشيخ عيسى بن علي (وهو العزل) حلّ يلجأ إلى تكريس المنظور الأحادي في النمو المجتمعي .. إنه يرجّح خيار الخضوع لنموّ تدريجي بطئ يكون الحضور فيه لرقابة المستشارين .. وهو حضور أتاح الفرصة الكاملة لأن يترعرع مفهوم السلطة أو الحكم في أجواء المخاطر والمخاوف التي تفرضها النظرة الأحادية للنمو الثقافي. كما حدث ذلك خلال أكثر من سبعة عقود. وقد حانت نقطة انطلاق نحو تغييرها مع حدث الاستقلال وإعلان الدستور وإنشاء المجلس الوطني عام ١٩٧٣. لكن عندما انتكست انطلاقة الدستور دخلت البحرين مرحلة جديدة تستلهم فيها السلطة نظرية المستشارين الإنجليز، وتعتمد في جهازها التنفيذي على جيل مخضرم يجمع بين خليط معقد من التكوين القومي والولاء لمفهوم الليبرالية بوصفها علاقة لا انفصام فيها بين السلطة السياسية والحداثة الغربية. في مثل هذا السياق يأتي مشروع الميثاق الوطني الذي طرحه سمو الأمير لمحايثة ما يلي:

١- استلهام الرؤية الوطنية التي صاغها عهد الشيخ عيسى بن علي آل خليفة. بحيث لم يكن من الغريب أن ينص الميثاق على عبارة «صار من المناسب أن تحتل البحرين مكانتها بين الممالك الدستورية ذات النظام الديمقراطي الذي يحقق للشعب تطلعاته نحو التقدم».

إن خيار الملكية الدستورية هو خيار وطني مستقل يقع في إرث حكم آل خليفة، وفي سياق

الإصلاح السياسي الذي عززته الحركة الوطنية في العشرينات والثلاثينات كما أشرت.
٢- تجاوز الإرث الذي كرسه الإنجليز للنمو المجتمعي. وهو إرث ساهم بشكل أساسي في تكوين الدولة الحديثة منذ كان جهازها التنفيذي يتمثل في دوائر حكومية. ويحمل هذا الإرث اعترافا محدوداً بالتنوع الثقافي، كما يطلب الالتفاف حول مركزية السلطة دون القدرة على تحويل نسقها إلى مفهوم منفتح تأتلف حوله معالم واضحة للوحدة الوطنية .. ومن هنا استقطبت مرحلة ذلك الإرث نخباً وفئات محددة لكنها تركت طبقات عريضة على الهامش تكتشف ذاتها عبر هوياتها وثقافاتها المصغرة.
٣- الاعتراف بالخصوصية الثقافية لمجتمع البحرين، الخصوصية القائمة على أن تنوعها وتباينها إنما هو عامل ائتلافها وانسجامها وتقدمها .. وقد صاغ هذا الاعتراف ميثاق العمل الوطني في فقرات بعضها يؤكد على أن الشعب هو مصدر السلطات جميعاً، وأن سيادة القانون أساس الحكم، وأن المواطنين رجالاً ونساءً يتمتعون بحق المشاركة في الشئون العامة والحقوق السياسية بدءاً بحق الانتخاب والترشيح. وبعضها يؤكد على حرية العقيدة وحريات التعبير وحرية نشاط المجتمع المدني والحريات الشخصية، وكفالة الدولة للمواطنين بلا تفرقة أو تمييز بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين أو العقيدة.

ولا شك أن الإقرار بخصوصية التنوّع الثقافي وحيويته في بناء الدولة الحديثة وصياغة استراتيجية التقدم إنما هو الأفق الطبيعي للحدث الديمقراطي ليس في البحرين وحدها وإنما في أي مجتمع من المجتمعات.

الحدث الديمقراطي في البحرين - إذن - هو استدعاء مباشر للعناصر الثلاثة، وهو لذلك يمتلك شروط كونه إرثاً ثقافياً مشتركاً، فإذا كان الشيخ عيسى بن علي قد استلهم رؤيته الوطنية من رموز وطنية ودينية وثقافية تقع بين ظهرانيه فإن سموّ الأمير الشيخ حمد بن عيسى آل خليفة يستلهم هو الآخر رؤيته الوطنية من إرث ثقافي متنوع ومشترك .. وفي حالة الأول لم يكن من الممكن أن تتبلور الرؤية إلى صيرورة تاريخية لأسباب من أبرزها أن بريطانيا لم يكن من الممكن أن تخرج آنذاك من أسوار المحمية التجارية والنفطية التي وضعتها للبحرين .. كما أن المجتمع في تلك المرحلة لم يخلُ من مقاومة التغيّر، لأنه لم يتحرر كلية من رغبة الإبقاء على بعض «الجذور الثقافية» حسب

تعبير بعض علماء الأنثروبولوجيا.. وفي حالة الثاني سيكون الحدث الديمقراطي الراهن استجابة طبيعية لصيرورة تاريخية قارة، لقد باتت الدولة أمام احتماليين: الأول الاستمرار في النكوص والذهاب إلى فكرة أن المجتمع يتحرك بعوامل نموّ طبيعية تدريجية وبطئيه، وفي ذلك إبقاء على ذهنية المستشارين الإنجليز.. والثاني: استلهام الإرث الثقافي المتنوع الذي ينحدر من تجارب وأحداث وسجالات سياسية واجتماعية وثقافية. وفي ذلك مسايرة لذهنية جديدة محفوفة بتقدم المعرفة من جهة، وبأن أفكار التغير والتنوع منتجة لمجتمع خلاق من جهة ثانية.

ومحصلة ذلك تعني الإجابة على سؤالنا حول منابت الحدث الديمقراطي كما تعني تحديد العامل الثقافي بوصفه الدينامية الأساسية لهذا الحدث .. وإذا كان البعض يخشى على الحوارات الوطنية الدائرة الآن من الشطط وهي ترى أمامها بريق الحريات لامعاً أخاذاً فإن العاصم من ذلك هو الإيمان بأن الديمقراطية هي محصلة لتفاعلات ثقافية طويلة الأمد،وأن التاريخ الطويل من الردع لمفهوم الديمقراطية أو الكبح للحريات ليس إلا تاريخاً لمقدماتها وصقلاً لتبلوراتها، ولستُ أرى في الديمقراطية نموذجاً يُنقل أو يُحتذى احتذاء طالما هي صنيع لإرث ثقافي، بل إني لا أبالغ إذا قلت بأن مفهوم الديمقراطية لا ينبغي أن يتنزَّل دوماً عبر النموذج الغربي لأن تمثيلات موازية لهذا النموذج ثابتة حتى في التنظيمات القبلية والثقافات البدائية، وإذا شئنا الدقة فإن الثقافة في مجتمع مّا لا تستلهم نموذجاً ديمقراطياً من ثقافة مجتمع تختلف عنها في المكان والزمان .. إلا في سياق شروط صعبة ومعقدة .. بينما هي تجد في الوقائع، والأفكار، وربما حتى الأوهام التي تستقل بها الثقافة المحلية أرضاً خصبة لاستلهام حدث ديمقراطي جديد شبيه بما حدث في البحرين

إن كون بعض مراحل التطور الاجتماعي والسياسي في البحرين لم تبلور نماذج عملية للديمقراطية لا يعني- إطلاقا - غيابها من الوعي أو من الإرث الثقافي المشترك.. لقد كانت أطياف نماذج الديمقراطية وحلولها حاضرة بشكل مطلق في برامج العمل الوطني التي صاغتها حركة القوى الاجتماعية منذ الربع الأول من القرن الماضي وحتى نهاية القرن، وكانت بعض مراحل هذه الحركة في الأربعينات والخمسينات على مقربة من إحداث تغييرات كبيرة بفضل علوّ المدّ القومي المفعم بروح التغيير، ولولا نَهم النموّ

المجتمعي الذي كرّسه المستشارون الإنجليز لكانت قد تمت تسوية تاريخية مبكرة في تاريخ البحرين السياسي.

ولم يكن الحدث الديمقراطي مكنوناً في الحركة الوطنية، بل هو مكنون في الحركة الفكرية والأدبية منذ الشيخ إبراهيم بن محمد آل خليفة وعبد الله الزائد وعبد الرحمن المعاودة و انتهاءً بقاسم حداد وعلوي الهاشمي وعلي عبد الله خليفة وعبد الرحمن رفيع وغيرهم. ولعلّ من أهم خصائص نضج الحركة الشعرية في البحرين أن سياقاتها وأمشاجها لم تقف عند حدٍّ تفاعل الشعر بالشعر وإنما تجاوزت ذلك إلى تقاطع الشعر بالواقع أو الإنسان. وبصورة كرست تشخيص الثقافي والسوسيولوجي في الشعري. وفوّضت جميع إمكانيات عصيان الشعر للحلم و الحرية و مثابرة الإنسان و النهوض بصوته النضالي في المراحل المفعمة بالوطنية و المنغمسة مع آلام المجتمع.

وفي هذا السياق يمكن تجريد بدايات الحركة التعليمية من شبهات استغلال الإنجليز في القرن الماضي. فقد تأسس التعليم الأول في البحرين عبر إحساس قوي بالمحافظة على نوع معين من الثقافة، ثقافة بدأت تزدردها ثقافات موازية وطارئة تمثّلت في ظهور مدارس إيرانية وتبشيرية (مسيحية) .. من هنا كانت الجماعة المؤسسة للتعليم الأهلي في مدينتي المحرق والمنامة هي جماعة شعبية، لم تحث خُطا التأسيس من أجل مواجهة الآخر، بل من أجل المحافظة على التنوّع الثقافي الذي يشكّل منظومتها .. وهي لذلك لم تستلهم إلا رموز ثقافتها وهويتها من أجل صقل إحساسها الفطري بالحرية والفردية، وشيّدت «مدرسة الهداية الخليفية» من أجل ذلك بتبرعات من الأهالي جنباً إلى جنب مع تبرعات الحاكم آنذاك (الشيخ عيسى بن علي آل خليفة).

هكذا صاغت تلك البدايات موقفها المنتسب إلى إرثها الثقافي الخاص، فسارعت إلى تشكيل استجابة قوية وتلقائية مع الحركة الإصلاحية والوطنية، وقد بدأ الإنجليز يدركون خطورة ذلك حين أدركوا صلة ذلك كله ببرنامج الشيخ عيسى بن علي في الإصلاح السياسي والإداري، وهنا بدأت توجهات المستشارين لاستغلال التعليم من أجل خلق أجيال مقتّعة بالعمى الثقافي، فجعلوا التعليم إحدى الإدارات التي يشرف عليها المستشار إشرافاً مباشراً. وقد أطلعتُ فيما أطلعتُ عليه من الوثائق البريطانية في لندن - حين كنتُ أعد دراستي للحصول على الدكتوراه - على مراسلات عديدة

تتحدث عن رغبة الإنجليز في عدم وضع عقبات أمام التعليم لدى طائفتي السنة والشيعة لأنه يعمل على تأسيس قاعدة برجوازية ليبرالية متصالحة راهناً ومستقبلاً مع الإنجليز.

وإذن فإن العودة إلى الإرث الثقافي طوال قرن كامل يجعل كافة القوى الثقافية مسئولةً بصورة مباشرة عن الحدث الديمقراطي في البحرين .. وكل مواطن أياً كان نوع ثقافته وأفكاره وأوهامه وأحلامه هو صاحب صلاحية وسط هذا الحدث .. وما الصيغة التي بلورها سموّ أمير البلاد في مشروع ميثاق العمل الوطني إلا الذروة الصاعدة التي بلغها رأس مال الإرث الثقافي المشترك. فإذا ما تمّ الرهان على أن الديمقراطية هي رأسمال ثقافي بدأت تراكماته منذ بدايات القرن الماضي، فكيف يتم استثمار ذلك بشكل يحقق انعطافه تاريخية بالفعل؟

هناك إجابات متحققة في نص ميثاق العمل الوطني، بعضها يتنفّذ حالياً، وبعضها ينتظر الوقت المحدد كي ينتقل إلى محك الواقع، إن هناك على سبيل المثال مقّومات أساسية راهَنَ عليها مشروع الميثاق، منها الحفاظ على الوحدة الوطنية، وتحقيق التنمية المستدامة الشاملة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومنها العدل أساساً للحكم والمساواة وسيادة القانون والأمن والتضامن الاجتماعي وتكافؤ الفرص وكفالة الحريات الشخصية وحرية العقيدة وحرية نشاط المجتمع المدني، وإقرار النظام الديمقراطي في الحكم والفصل بين السلطات ..إلى آخرِ ما جاء به نص ميثاق العمل الوطني.

وعبارة الحفاظ على الوحدة الوطنية تتسع لانزياح كل شاردة وواردة في نص الميثاق، ولا يستطيع أحد أن يتحدث عن كيفية استثمار الوحدة الوطنية دون الاعتراف بأنها محصلة لاعتراف تاريخي يقضي بأن التنوّع الثقافي المعقّد الذي يشكّل مركَّب الثقافة في مجتمع البحرين هو سقف الحدث الديمقراطي المتقدم الذي استقطبته مبادرة سموّ أمير البلاد. وفي يقيني أنه ما كان للبحرين أن تَتوّج بحدث الديمقراطية على هذا النحو لو أن قاعدتها الثقافية ترتكز على مرِكّب سطحي يعتمد الانسجام والائتلاف، لقد أكّدتْ سيرورة الإرث الثقافي في هذا المجتمع أن التنوّع والاختلاف يذهب فعلاً إلى تشكيل الوحدة والاتساق والتقدم.

إن الإرث الثقافي الذي ينحدر منه راهن التنوّع والاختلاف في مجتمع البحرين هو خليط معقد من ثقافة مرتحلة عبر تخوم مختلفة ومتفاعلة مع سياسات ومنظومات مختلفة، ومعتنقة لترسبات دينية وثقافية مختلفة أيضاً ... ففي مكونات هذه الثقافة رحلة لقبائل عربية مستقرة أو مهاجرة .. وهم سنة يستمدون أصولهم من قبائل منحدرة من قلب الجزيرة العربية من «عنزة» و«تميم» و «بني خالد» و«بني عامر» وغيرهم .. وفيها أيضاً رحلة لقبائل عربية مستقرة أو مهاجرة وهم شيعة يستمدون لهم أصولاً من «عبد القيس» ، و يرفدون هجراتهم من شرقي الجزيرة العربية والعراق وإيران. وفيها أيضاً عشائر عربية متحولة عبر هجرات معاكسة (يطلق عليها بالتعبير المحلي الهُوَلَة) وهم سنة يستمدون لهم أصولاً من «بني تميم» و «حماد» و«النصوريين» و «المزاريق» و «آل علي» وغيرهم..

وجميع هذه الهجرات لم تدرس في سياق فقر الاهتمام بعلوم الإنسان، وفي سياق تاريخ كبح الاعتراف بالتنوّع الثقافي .. والنظر إليه دوماً بوصفه عامل انقسام وتفريق .. في حين مرَّت قبائل هذه المنطقة بهجرات طويلة وبعيدة، بعضها منذ هجرة الهلاليين وبني سليم، وينحدر بعضها من قلب الجزيرة العربية عبر شرقيِّها ثم الساحل الفارسي ومنطقة عربستان والعراق ثم العودة إلى السواحل العربية على مدى أكثر من أربعة قرون.

ولا يمكن اليوم التنكّر لمثل هذه الأصول الثقافية، إن لها قوتها ونسقيتها التي يصعب التنازل عنها أو انتزاع أواصرها التقليدية، وفي إطار استثمار الوحدة الوطنية لهذا الإرث الثقافي لا بد من الإقرار بوجود جميع مظاهر الاختلاف الثقافي، ولا بد من احترام التحيزات الثقافية التقليدية التي ينحدر منها كل فرد. فمبدأ إنتاج الوحدة أو إنتاج المعرفة يكون من الاختلاف والتعدد. ولتمكين مجتمع البحرين من ذلك لا بد من تشريع قوانين جديدة وجريئة ومواكبة للديمقراطية الجديدة تكون قواماً أساسياً تتعايش فيه التحيزات الثقافية التقليدية للمواطن جنباً إلى جنب مع أنماط الرؤية السياسية والاجتماعية والاقتصادية ومع مذاهبها وتياراتها فيما يعرف في العمل السياسي بالأحزاب أو التجمعات.

رئيس التحرير

د. ابراهيم عبدالله غلوم

الأبحاث

19

عناصر الإطار الإيقاعي و إشكالاتها في شعر الشيخ إبراهيم بن محمد الخليفة

د.علوي الهاشمي *

ملخص البحث

تمثل تجربة الشيخ إبراهيم بن محمد الخليفة الشعرية تربة خصبة لدراسة بذور التطور الشعري ومظاهر الانزياح الأولى عن القاعدة الكلاسيكية الأم. لذلك عدت هذه التجربة، في جوانب كثيرة منها، تعبيراً عن حالة من التململ الخفي برتابة الأطر الفنية المكرورة في التراث والرغبة الدفينة في التحرر والانطلاق نحو عتبات المعاصرة والتجديد. وكان ذلك يعكس أو يتوازى مع مكونات ورغبات أخرى دفينة في صدر الشاعر على مستوى كل من الإصلاح الاجتماعي والسياسي في مطلع القرن العشرين الذي يمثل ذروة نضج المكونات جميعاً لدى الشاعر ومن حوله.

وقد وجدتُ في مظهر التوتر والصراع بين عناصر الإطار الإيقاعي، وبخاصة الوزن والقافية، من جهة، وعناصر التركيب اللغوي وقواعد اللغة من جهة مقابلة، خير تعبير عن هذه القضية للدلالة على أبعادها وتجلياتها الإشكالية. بالإضافة إلى ما في العناصر الإيقاعية نفسها أحياناً من مظاهر الانزياح عن القواعد التراثية وأبنيتها وأطرها الوزنية المستقرة، رغم حرص الشيخ إبراهيم على التمسك بها واحترامها في المجمل الأعم من تجربته الشعرية. ويعتبر انحرافه عن القاعدة الصلبة في وزن الطويل الذي يعد سيد الأوزان في الشعر العربي منذ أقدم عصوره ، مثالاً دالاً وصارخاً أكثر من سواه على هذه الحقيقة. كما يمكن اعتبار الازدحام الحاصل في ستة أبيات شعرية لعدد لا حصر له من التنازعات الإشكالية على مستوى كل من الإيقاع واللغة، مثالاً آخر على الحقيقة نفسها. أضف إلى ذلك ما يتناثر في جميع قصائد الشاعر الطويلة ومقطوعاته القصيرة وأبياته القليلة من مظاهر ذات دلالة عميقة على الظاهرة المذكورة وارتباط وثيق بها، مثل مظهر التسكين الذي يتفشى في مجمل تجربة الشيخ إبراهيم الشعرية، ويكاد يشكل قانونها الأبرز من سواه، نظراً لارتباطه بالقصيدة النبطية التي تمثل الجناح الآخر في تجربة الشاعر الفصحى.

أما على صعيد القافية فإن ابتعاده عن حروف الروي السهلة، واختياره لبعض الحروف الصعبة العميقة مثل حرف العين الذي نظم عليه الشاعر العدد الأكبر من قصائده وأبياته، يمثلان من وجه آخر تعبيراً عن الحقيقة نفسها، مما يؤكد صدقها وعمقها في تجربة الشيخ إبراهيم الشعرية.

---

* استاذ مشارك في الشعر العربي الحديث، جامعة البحرين

Elements and Problems of Rhythimical Pattern in the Poetry of Sheikh Ebrahim Bin Mohammed Alkhalifa

Dr. Alawi Al-Hashmi

Abstract

The poetical experience of Sheikh Ibrahim Bin Mohammed Alkhalifa represents a fertile soil by which a study of seedlings of the development of poetry and the signs of initial departure from the origin Classical principles can be made. Thus this experience was seen from various angles as expressing the hidden restlessness of the monotonous patterns recurrent in the tradition and the buried desires to be liberated by moving towards the thresholds of contemporaneity and renovations. And this was reflected or was paralleled with other compositions and interests which were invisible and manifested in the social and political reforms of the early 20th century which represent the climax of the maturity of the whole compositions for the poet and whoever surrounded him.

Thus I found in the aspects of tension and the conflict between the elements of rhythmical patterns and in particular metre and rhyme on the one hand, and the elements of linguistic syntax and the grammar of language on the other hand, a good example to illustrate their dimensions and problematic manifestations. In addition to what one can often detect in the rhythmical elements of the qualities of departure from the bases of tradition, their structures, and their stabilized metrical patterns, despite Sheikh Ibrahimís care to adhere to and respect them in general terms in his poetical experience. His diversion from the solid base of Al Taweel meter which is considered the best in Arabic poetry for ages, is a sharp and direct indication more than ever of this truth. Furthermore, the condensation, which is apparent in six verses of endless problematic tensions at the level of of rhythm and language, is another example of the truth itself. Added to that, the display of the aspects indicative of the mentioned phenomenon in the poetís long and short verses and their relevance to that, like the quality of silence which is prevailing in his poetry and which constitutes its distinguished rule because of its associations with Alnabati verse, represents another side of the poetís experience in standard language.

However, at the rhymical level his depature from easy and translucent letters, and his selection of some of the difficult and deep ones, like the letter Alein on which he based the majority of his poems and verses, prepresents the fact itself and asserts its truth and depth in the poetical experience of Sheikh Ibrahim.

تمثل تجربة شيخ أدباء البحرين وشعرائها إبراهيم بن محمد الخليفة(١) الشعرية، القاعدةَ الكلاسيكية في مرحلة قصيدة العمود، كما تمثل بنية الإيقاع الخارجية ببعديها الزماني (الوزن والقافية) والمكاني (الشكل البصري العمودي) وهى ما أسميه «الإطار الإيقاعي»، أبرز ركائز تلك القاعدة التراثية المتينة التي حرص الشاعر على شد نصه الشعري بجميع بناه إلى أصولها شداً وثيقاً حفاظاً منه على قداسة الماضي وتراث الأجداد وموطن «حكمة العرب» التي لو حولت، كما يرى الجاحظ، لبطل ذلك المعجز الذي هو الوزن(٢). لذلك كانت بنية الإيقاع، خاصة وجهها الخارجي المتمثل في الوزن والقافية، دائماً آخر البنى التي يصيبها التغير في التجربة الإبداعية التراثية، بعد أن يكون قد أصاب غيرها من البنى. ويبدو أن هذه السمة قاعدة عامة فقد ارتكز عليها ارنست فيشر في ضرورة الفن حين اعتبر تغير الشكل تابعاً لتغير المضمون، وامتداداً طبيعياً له، فالشكل لديه هو «التعبير عن حالة الاستقرار التي يمكن بلوغها في وقت معين» (٣) ، كما لاحظ رولان بارت أن «أول ما يبلى من المؤلفات هو جانبها الثقافي».(٤). وهذا ما يفسر تسلل قبس ضعيف من روح العصر إلى بعض جوانب من مضامين الشيخ إبراهيم الفكرية ومفرداته اللغوية وبعض تراكيبه، رغم سماتها الكلاسيكية المشار إليها، في حين بقيت بنية الإطار الإيقاعي محافظة على أصولها الكلاسيكية الأولى لم تتزحزح عن قواعدها المعروفة والمألوفة إلا نادراً. وهذه الحقيقة يمكن أن يوضحها الجدول التفصيلي التالي الموزع على عناصر الوزن وحروف الروي وحركاتها. والجدول يشمل جميع القصائد التي كتبها الشاعر ونشرت له (٥):

إن الجدول السابق يبين بوضوح، في تقسيماته الوزنية الثلاثة، مدى سيطرة عناصر التقليد الشعري الموروثة على تجربة الشاعر، ممّا يجعل انتماءها إلى ذلك الموروث مطلقاً إلى ابعد حد، بحيث يصعب تلمس أية عناصر تجديد أو خروج أو

جدول البحور وحروف الروي والمجرى

البحور	عدد القصائد	عدد الأبيات
الطويل	٣٠	٢٣٩
الوافر	٦	١٠١
الخفيف	٥	٤٧
الكامل	٤	٤٥
البسيط	١	١٨
مجزوء الرمل	١	٢
الهزج	١	٤
المجموع	**٤٨**	**٤٥٦**
حروف الروي		
ع	٨	١٠٤
د	٤	٩٦
ب	٦	٤٢
م	٥	٥٢
ي	٣	٣٧
ر	٥	٢٩
ل	٦	٤٤
ل/هـ	١	٢٠
ل/ك	١	٤
هـ	١	٩
س	٤	٦
ق	١	٤
ء	١	٤
ط	١	٣
ح	١	٢
المجموع	**٤٨**	**٤٥٦**
المجرى		
الضمة	٢١	٢٢٢
الكسرة	١٧	١٣٣
الفتحة	٩	٩٩
السكون	١	٢
المجموع	**٤٨**	**٤٥٦**

خصوصية منه. فبحر الطويل، سيد البحور والأوزان الشعرية عند العرب منذ ما قبل الإسلام، هو المسيطر الأول على أوزان الشاعر القليلة التي لم يتجاوز عددها ستة أبحر، إذ فاقت نسبة وروده في تجربته أكثر من نصف ما نظم من أبيات وقصائد على السواء. ثم تبعته تلك الأوزان المألوفة المتعارف عليها عند العرب والتي كثر دورانها في شعرهم كالكامل والوافر والخفيف والبسيط والرمل، وإن كان ورودها في تجربة الشاعر لا يقاس بطغيان وزن الطويل عليها، مما يمكن أن يشير إلى ما سوف نطلق عليه «خصوصية الانتقاء» وهي خصوصية ليست فردية بحتةً تخص ذوق الشاعر وحده، ولكنها تتولد ضمن الإطار العام المتعارف عليه فنياً، «إذْ الرأي السائد هو أن القصيدة تعبر عن الشاعر. هذا الرأي يغفل عمل النوع: القصيدة تعبر قبل كل شيء عن النوع الذي تنتمي إليه» (٦) .

وإذا كانت جميع أوزان البحور التي استخدمها الشاعر، بما فيها الطويل، تندرج موسيقياً ضمن إطار الموروث الشعري العام، والمحدود بإمكاناته الوزنية الأولى الصحيحة الكاملة قبل أن يطرأ عليها أي شكل من أشكال التغيير أو التطوير، فإن الأوزان القليلة المعدودة التي حملت عبء هذه التجربة، فيما عدا وزن الطويل، قد اتخذت لها زاوية ضيقة من ذلك الإطار الموسيقي العام اتسمت صورتها بالجمود والثبات والوتيرة الواحدة في كل التجربة. فبحر الوافر يرد في صورته الوزنية المعروفة (مفاعلتن مفاعلتن فعولن) في كل المرات التي نظم فيها قصائده الست. وكذلك الأمر مع البحر الكامل الذي لم يرد إلا في صورته التامة ذات التفاعيل الأصلية: (متفاعلن متفاعلن متفاعلن) فيما عدا مرة واحدة تحولت فيها (متفاعلن) الأخيرة في الضرب إلى زمتفاعيس، وذلك في إطار مقطوعتين قصيرتين يحتوي كل منهما على أربعة أبيات (٧).

.ويمكن التمثيل هنا بالمقطوعة التي يقول طالعها:

فلسان حالي لم يزل لي شاهداً
أن ليس لي من داء شوقي واقي

وهي أبيات، كما يتضح من مطلعها المعطوف على قول سابق عليه، لا تنتمي إلى صميم تجربة الشاعر لكون باعثها عنصراً خارجياً صريحاً جعل من الشاعر مقلداً تابعاً، أكثر منه شاعراً مبدعاً، إذ كانت «مساجلة» شيخه على نفس الوزن والقافية هي الهدف حين أنشده أربعة أبيات وطلب منه أن يضيف إليها مثلها ومطلعها:

لذّت لقلبي لوعةُ العشاق
فتراه لا يخلو من الأشواق

فأجابه إلى ذلك امتثالاً لأمره. (٨) وقد كان الشاعر أسير هذه الصورة الموسيقية الجامدة إلى الحد الذي كان يضحي من أجلها أحياناً بالقاعدة اللغوية على حساب المحافظة والخضوع لقوانين الوزن، كقوله من بحر الكامل مسكناً المتحرك: فلعله لك ينتبة من هجعة (٩) . وقوله من بحر الطويل مسكناً المتحرك في الفعل (ينتبة) وحاشياً البيت بتكرار (لي) مرتين دون مبرر فني واضح سوى سطوة الوزن بصورته البيتية التامة:

فعلّ زماني ينتبهْ من سباته
ويخضع لي والأنف لي منه راغم (١٠)

ومن ذلك قوله على وزن الخفيف مثبتاً الياء في نهاية كلمة زخاليس ومحركا إياها بتنوين الضمة حتى لا ينكسر الوزن:

عـــاذلي أنت خـــاليٌ مـــن مصـــابـــي
وضـــديـــد الجمـــيـــل لـــون المصـــاب[١١]

وقوله من وزن الوافر مشبعاً ضمير المخاطب المؤنث وبخاصة في الفعل زنعيتيس ليستقيم البحر في صورته التامة ذات التفاعيل الأصلية:

أرائـــعـــة المشـــيب لـــقـــد أرعـــتـــي
فـــؤادي إذ نـــعـــيـــتـــي لي شـــبـــابـــي[١٢]

وحين أوردت حفيدة الشاعر النص في كتابها (مع شيخ الأدباء في البحرين) قامت بتصحيح الموضعين المذكورين هكذا (أرعتِ) و (نعيتِ). وهي تعلم أن ذلك يخل بسلامة القافية من حيث إشباع الحركة في حرف الرويّ، وبسلامة الوزن من حيث الإشباع. ولعلّ انتباهها كان مركزاً على سلامة النص اللغوية على حساب الجانب الإيقاعي[١٣].

أما الخصوصية الإيقاعية في تجربة الشيخ إبراهيم فتتمثل في استخدام الشاعر وزن الطويل. وهي خصوصية انتقائية، كما ذكرت، لكونها تدور في الإطار العام لاستخدامات البحور والأوزان في الشعر العربي، بحثاً عن مختلف الإمكانات الموسيقية والإيقاعية المكونة لسياقات البحر الواحد من حذف وقطع وخرم وتذييل وترفيل..إلى آخر ذلك من احتمالات إيقاعية تتكون بوساطتها صورة البحر الموسيقية كل مرة بما يتناسب ومستويات التجربة الشعورية.

وإذا كانت الأوزان المختلفة التي استخدمها الشيخ إبراهيم جامدة في معظم الأحوال، أي ذات صورة واحدة ووضع غير متغير في جل القصائد المنظومة على وزن البحر نفسه، فإن بحر الطويل استطاع أن يخرج من إسار ذلك الاستخدام الجامد والصورة الواحدة اللذين حبس فيهما الشاعر غيره من البحور، وأن ينطلق به إلى

أفق أكثر حرية وتلوناً وطواعية، بحيث أمكن الشاعر استخدامه في إطار جميع الأشكال العروضية المعروفة في الشعر العربي، وإن كان ذلك الاستخدام محدودا، إذ اقتصر على صورة البحر الأساسية ذات الضرب السالم (فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن) أو الصورة المتداولة في الشعر ذات الضرب المقبوض (فعولن مفاعيلن فعولن مفاعلن) وتتكون هذه الصورة التامة لوزن الطويل (الأساسية والمتداولة) بطريقة واحدة رئيسية هي إدخال علة زالحذف المعتمدس على ضربه ، وذلك نحو قوله:

متى رمضان ينقضي بسلام
فأحظى بمحبوب لديه مرامي (١٤)

وقد وردت القصائد المنظومة على الطويل المحذوف خمس مرات من بين ثلاثين قصيدة على نفس البحر في صورته التامة (السالمة المقبوضة). وهي نسبة قليلة تشير بوضوح إلى مدى تمسك الشاعر بتقاليد الشعر العربية في أصولها العروضية التامة. خاصة وقد ربط الشاعر معظم تجربته الشعرية بهذا البحر المحدود أساساً ، في تكوينه وإمكاناته الوزنية، على عكس الكامل مثلاً الذي لم يلتفت إليه الشاعر التفاتاً واضحاً(١٥).

غير أن ما يلفت الانتباه في استخدام الشاعر تلك الصورة الموسيقية التامة لوزن الطويل، هو خروجه الصريح مرة واحدة (١٦) في قصيدة طويلة على التقاليد المتعارف عليها عروضياً في إطار ذلك الوزن والمتمثلة في احترام الصورة التي يأتي عليها، عادة، ضرب مطلع القصيدة وعروضها والالتزام بها في كل النص. وهو بالفعل ما التزم به الشاعر في معظم ما استخدمه من الأوزان لا في وزن الطويل فحسب، فيما خلا قصيدة واحدة على هذا الوزن جعل أضربها متناوبة بين

(مفاعلين) (ومفاعلن).وهو ما لا يجوز في علم العروض ولم يسمع به في أشعار العرب القديمة إلا نادراً ، إذ زنجد أن العروضيين سجلوا هذا ضمن عيوب القافية التي وقع فيها الشعراء وسموه باسم خاص هو «التحرير»....»(١٧).

والشاعر يؤسس قصيدته على (مفاعيلن) التامة ، وذلك حسبما يرد في طالعها المصرَّع التالي :

١- لك الخيرإني لا أعيد ولا أبدي
لفرط اشتياقي واتقاد لظى وجدي

ثم تبدأ أضرب القصيدة في التناوب غير المنتظم بين (مفاعلين) و(مفاعلن) هكذا:

٢- ألفتكمُ يا أهل مكة إلفة
تفردتُ بين العاشقين بها وحدي

٣- جزاؤكمُ الأوفى من الله عن فتى
بذلتم له محض الوداد على عمد

٤- فلله أيامي لديكم وحبذا (م)
اجتماعي بكم حول المقام على وعد

٥- إذ الشمل شمل الأنس لي متجمع
بكم وقضاء الله بالوصل مسعدي

٦- وإذْ أنا مسرور براح لقائكم
وأحسو كؤوسا من حديثكم الشهدي

٧- لقد كنت في تلك الليالي بغبطة
بها شرفت ذاتي على رغم حُسَّدي

٨- ليال مضت لي في حماكم منيرة
أروح إليكم تارة ثم أغتدي (١٨)

وتتناوب التفعيلتان أضرب القصيدة بالمناصفة تقريباً (مفاعيلن=١٨ مرة، مفاعلن=١٦ مرة). ولسنا ندري إن كان هذا الخروج عن القاعدة العروضية ابتكاراً أم تقليداً لكون القصيدة رداً على قصيدة وجهها إلى الشاعر أحد أصدقائه من الشعراء زيذّكره فيها بأيام اجتماعهما مع رفاقهما وشيوخهما من أهل العلم في مكة المكرمةس. فرد عليه الشيخ إبراهيم بهذه القصيدة، حسبما يذكر محمد جابر الأنصاري في تقدمته لها (١٩)، والمعتاد أن يقلد الشاعر وزن القصيدة المعارضة بحذافيرها كما رأينا ذلك في وزن الكامل من قبل. إلا أن ما ينبغي الالتفات اليه، هنا، هو انتباه الشيخ إبراهيم إلى هذه الظاهرة الإيقاعية النادرة في الشعر العربي والنسج على منوالها من ضمن العناصر الوزنية التي تمت معارضتها في القصيدة، وعدم اعتبارها بذلك عيباً من عيوب القافية حسبما ورد عند علماء العروض. وهذا في ذاته موقف إبداعي متطور. وفوق كل ذلك أظن أن الظاهرة أصلية في قصيدة الشاعر، لأن شعراء مكة وشيوخها في ذلك الوقت كانوا أقل جرأة على اقتراف مثل هذه المغامرة المعيبة عروضياً. خاصة أن الشاعر قد عزّز ذلك الخروج العام، بخروج جزئي يتضح من خلال مظهر التدوير الذي ورد في البيت الرابع من الأبيات المذكورة أعلاه «وحبذا (م) اجتماعي». والتدوير غير مألوف في وزن الطويل.

وعلى أي حال فإن هذا الخروج العام الذي لم يتكرر في تجربة الشاعر يعد أقصى درجة انحرفت إليها تلك التجربة موسيقياً عن الأسس والأصول المتبعة في الشعر العربي الأول قبل أن تدخل عليه عوامل التطور الجزئية أو الأساسية. أما أن يجيء

هذا الخروج في إطار بحر الطويل الذي غطى أكثر من نصف مساحة تجربة الشاعر، فهو يشير إلى أن هذا الوزن بالذات يشكل الموسيقى الأكثر تناسباً وتلاؤماً مع تجربة الشاعر الشعورية والأكثر من غيره قدرة على التعبير عنها. خاصة أنه الوزن الذي كتب فيه الشاعر أجود قصائده وأطولها وأكثرها عدداً. هل يعني هذا الافتراض، إن صح، أن لكل شاعر حيزاً عروضياً يتحرك فيه ويعبر به عن تجربته ويمثل جزءاً من خصوصيته وخصوصية تجربته؟ لعل الإجابة عن هذا السؤال الافتراضي بنعم تفسّر أسباب تقبل ذائقة شعرية تتميز بالأصالة العربية والتمسك الشديد بتقاليدها كذائقة الشيخ إبراهيم، لهذا النوع من الخروج العروضي زالمعيبس في التقاليد الشعرية الموروثة، زفعين الرضا عن كل عيب كليلةس كما يقول المثل الشعري القديم. والطريف أن للشاعر قصيدة أخرى على نفس الوزن والروي والمجرى، عدد أبياتها ١٩ بيتاً، ولم ترد فيها على الإطلاق ظاهرة التناوب بين (مفاعيلن) و(مفاعلن) ضمن أضرب القصيدة التي يقول مطلعها (٢٠).

لـقـد بثَّ في وجـدٍ مـن الـقـرب والـبـعـدِ
لـقـربـيَ مـن شـام وبـعـديَ عـن نجدِ

لا بد من الإشارة إلى حقيقة تتصل باستخدام الشاعر مرتين فقط، كما هو واضح من الجدول، كلاً من بحر الهزج ومجزوء الرمل في مقطوعتين قصيرتين عدد أبياتهما مجتمعة ستة أبيات تمثل في تجربة الشاعر ما نسبته أقل من واحد ونصف في المائة. وذلك دليل واضح على حرص الشيخ إبراهيم على الالتزام بالأوزان التامة. وهي الأوزان التي كانت متداولة في العصر الجاهلي ، ونظم فيها معظم الشعراء الفحول قصائدهم ، ومنها معلقاتهم المعروفة وما نسج على منوالها بعد ذلك عبر مختلف المراحل والعصور، وصب في القالب الموسيقي نفسه الذي زكانت مواده ومعانيه المتوارثة، المحدودة في نطاق ضيق، مرتبطة بحياة الباديةس كما يذكر

بروكلمان(٢١). وقد بدأت هذه القوالب والأوزان في التحلل مع تطور الحياة العربية وانتقالها من البادية العربية إلى الأمصار الواسعة ومع اختلاط العرب وشعرائهم بالأقوام الأخرى، فانحل بذلك عمود الشعر، حسب قول بروكلمان، بعد أن «صار طرازاً قديماً بالياً في أواخر عهد الدولة الأموية... فما كان من فقرات القصيد القديم صالحاً للحياة بعد، تناوله كبار الشعراء في هذا العصر فصاغوا منه أنواعاً مستقلة من الشعر كالخمريات، والغزل، والطرديات، وغير ذلك.»(٢٢)

وهذا يعني أن تغيير القوالب والأوزان الشعرية الأولى قد ارتبط بتحولات المجتمع العربي الإسلامي من المحافظة إلى الانطلاق، ففي العصر العباسي زتجرأ بعض الشعراء المحدثين فبذل محاولات لصياغة الشعر في أوزان جديدة غير أوزان العروض المتوارثةس(٢٣). ويرى بروكلمان أنسما ساعد على انتشار شعر المحدثين ذيوعه واشتهاره عن طريق الغناء، لا سيما غناء الجواريس(٢٤) . وسبق لحازم القرطاجني أن التفت إلى حقيقة الربط بين الأوزان وأغراضها حين قال «ولما كانت أغراض الشعر شتى وكان منها ما يقصد به الجد والرصانة وما يقصد به الهزل والرشاقة، ومنها ما يقصد به البهاء والتفخيم وما يقصد به الصفاء والتحقير، وجب أن تحاكى تلك المقاصد بما يناسبها من الأوزان ويخيلها للنفوس» (٢٥).

والشيخ إبراهيم ينتمي بطبعه وأخلاقه إلى البادية والى سدة الحكم، وتتسم شخصيته بالوقار والرزانة لكونه مصلحاً اجتماعياً، مما يجعل تلك الأوزان التامة الأصلية، معبرة عن تجربته ومضامينها أفضل من الأوزان القصيرة المستحدثة.

ويعزز هذا الاستنتاج معرفتنا بأن الشاعر الشيخ إبراهيم قد كتب هذه الأبيات الستة تشطيراً لأبيات مقترحة عليه، دون أن يكون ذلك رغبة ذاتية منه تعبر عن خصوصية تجربته، خاصة إذا صح حدس محقق ديوان الشاعر بأن «الشيخ إبراهيم نظم في الغزل والوصف.ولكن المرجح أنه لم يذع غزله وتشبيبه بسبب مكانته العلمية والاجتماعية»(٢٦).

وأخيرا أرى من المفيد الوقوف بشيء من الاستفاضة عند مقطوعة قصيرة للشاعر مكونة من خمسة أبيات، نظرا لما يحتشد في جميع أبياتها من مظاهر فنية دالة على مستوى الإشكال بين الوزن واللغة. والمقطوعة الشعرية لم تنشر في ديوان الشيخ إبراهيم الذي حققه الأنصاري، بل نشرت في كتاب حفيدة الشاعر ضمن باب زقصائد متفرقة لم يسبق نشرهاس. وهي قصائد سبع سبقت الإشارة إليها.

تقول أبيات المقطوعة الخمسة التي نظمت على وزن الخفيف:

١- يـا جـزيـرةٌ أوال مـا هـذه الحالُ (م)
وكـيـف المقـالُ؟ كـيـف المآلُ؟

٢- أنـا في يـقـظةٍ ولـكنْ كـأني
في مـنـام فـلـم أعِ ما يـقـالُ

٣- هـذه حـالـتـي فـهل هي حقٌ
مـا أراه يـا صـاحـبـي أم خـيـالُ؟

٤- مـن عـذيـري فـيـمـا جـنـاهُ زمـاني
بين مـاضٍ وحـاضـرٍ يـقـتـالُ

٥- رب جـيـل بـه سـعـادة أجـيـال (م)
وجـيـلٍ تشـقـى بـه أجـيال(٢٧)

واضح ان المقطوعة غنية بالمظاهر الفنية والدلالات الأسلوبية التي تكشف عن خاصية التنازع بين عنصري الوزن واللغة. وهو ما كاد يصبح القاعدة المتينة التي

راحت تتحرك عليها مساحة واسعة من تجربة الشيخ إبراهيم بن محمد الخليفة، على النحو الذي تم بيانه وتقصيه في الجزء السابق من هذا البحث. وهو ما يمكن أن تختزل بعضه أو أكثره هذه المقطوعة الشعرية القصيرة ذات الأبيات الخمسة. لذلك رأيت من المفيد جداً أن أختم بها هذا الجزء من البحث.

إن البيت الأول من المقطوعة يتضمن مظهرين طريفين، يتصل الأول بظاهرة التسكين التي تنتشر كثيراً في شعر الشيخ إبراهيم، كما رأينا، بحيث يضطرب وزن البيت إذا لم تقرأ كلمة (جزيرةْ) بتسكين آخرها(٢٨). فمسافة التوتر والنزاع واضحة هنا بين القاعدة اللغوية (تحريك المنادى المضاف بالفتحة) وقاعدة الوزن المتمثلة في وزن الخفيف (فاعلاتن مستفعلن فاعلاتن). أما المظهر الثاني الذي يتضمنه البيت نفسه فيتمثل في تقسيمه إلى أربع فقرات متساوية الطول ظاهرياً، ذات قواف موحدة تفضي إلى قافية البيت... ويمكن ترتيبها عمودياً هكذا:

١- يـــا جــزيـــرةْ أوال

٢- مـــا هـــذه الحال

٣- وكـــيـــف المقـــال

٤- كـــيـــــف المآل

والفقرات الأربع، رغم ما توحي به من تساوٍ ظاهر في الطول، تتناقص تناقصاً داخلياً خفياً ومتدرجاً، في تدافعها للوصول نحو قافية البيت. وهو ما يعكس تدافع وثبات حالة الذات الشاعرة وهي تتحسس ما اعتراها من مشاعر الدهشة والاستغراب إزاء ما حل ببلاده (أوال) من أوضاع انعكست على وجدان الشاعر بقوة، فراح يحاول التعبير والكشف عنها بسلسلة متلاحقة من الأسئلة المتعبة اللاهثة، والمتناقصة الجهد في ركضها نحو خاتمة البيت، لكي يتم لها البوح والإفضاء بما تنوء به من ثقل الحالة الشعرية.

وتحت وطأة هذه الحالة اللاهثة دخل مظهر التدوير جنبا إلى جنب مع مظهر التقسيم في البيت، لا لكي يندغم به ويتطابق أو يتوازى معه، بل لكي يتقاطعا ويخلقا معاً مسافة توتر جديدة في البيت بين وجهي نظام القافية: الداخلي والخارجي. ففي الوقت الذي لم يخضع نظام القافية الداخلي إلّا للعبة التقسيم الحرة، وقد وظفها الشاعر لحالته الشعورية على نحو متدرج كما لاحظنا، نجد ان نظام القافية الخارجي لم يخضع خضوعا تاماً لشرط اقترانه بنظام وحدة البيت العروضية، على ما هو مألوف في الشعر العربي، الموروث (٢٩).

إننا حين ننعم النظر في مظهر زحسن التقسيمز كما يدعى في البلاغة الذي تم بموجبه توزيع البيت إلى فقرات أربع ينتهي كل منها بقافية اللام، نجد هذه الفقرات لا تخضع للوحدات التفعيلية في البيت. ويمكن لمس ذلك في هذا التخطيط العروضي الموضح للبيت بفقراته الأربع:

١- يا جزيرةً أوالَ = فاعلاتن متفعِ /
٢- ما هذه الحالُ = لن فاعلاتن فـ /
٣- وكيف المقالُ = علاتن متـفعِ /
٤- كيف المآلُ = لن فـاعـلاتــن

إن مظهر التقسيم، كما هو واضح، قام بتمزيق نظام التفعيلة العروضي داخلياً، وتقطيع التفعيلة الواحدة وتوزيع أجزائها على أكثر من فقرة. وهو الأمر الذي خلق فجوة بين نظام البيت العروضي ومظهر التقسيم الذي فرض نفسه بقوة على موسيقى البيت الخارجية. وهذا يعني أن حرف اللام المكرور قام بتأسيس نظام داخلي خاص به عبر مظهر التقسيم، متمرد على النسق التفعيلي لنظام وحدة البيت. ولم يكتفِ بذلك، بل فرض حرف الروي الذي يلتزم به نظام القافية الموحد

في أضرب الأبيات جميعاً. وأرى أن ذلك الإلحاح على صوت اللام مصدره كلمة زأوالس التي تأسس عليها كل من نظام القافية عبر حرف الروي، ومظهر التقسيم. فاسم وطن الشاعر ذو دلالة مركزية لانطلاق مجمل الدلالات ودوالها الصوتية في المقطوعة الشعرية كما لاحظنا. فأحياناً تكون كثرة ورود حرف مكرر بوضوح في بيت أو عدة أبيات، راجعة إلى سطوة القافية على الشاعر كصوت في حرف الرويّ. هذا ما تنبّه إليه محمد الهادي الطرابلسي في أثناء تحليله بضعة أبيات للشاعر أحمد شوقي ذات روي اللام، فقال: لا نستبعد أن يكون ورود «اللام» بهذه الوفرة في مثل هذه السياقات متولداً عن الروي الملتزم وهو اللام نفسه(٣٠). وإذا كان معنى هذا سطوة القافية على موسيقى القصيدة الداخلية (بما في ذلك مظهر التقسيم) ومن ثم على دوالها الأخرى فمضامينها، فإنني أرى سطوة خفية لاسم جزيرة «أوال» ولامها على نفس الشاعر بدءاً.

وتتعمق الفجوة أكثر حين يقوم مظهر التقسيم كذلك بالتقاطع مع نظام القافية الخارجي للبيت، في إطار ما يسمى ظاهرة التدوير في الشعر العربي. فتقسيم البيت إلى أربع فقرات يوحي لأول وهلة بأن البيت قائم على التصريع إذ تتوزع الفقرات على شطريه بالتساوي...............هكذا:

يـــا جـــزيـــرة أوال مـــا هـــذه الحالُ
وكـــيـــف المقـــال؟ كـــيـــف المآلُ؟

إلا أن شيئا من إنعام النظر في بنية البيت العروضية، من شأنه أن يدخل قافية الفقرة الثانية (ما هذه الحالُ) في سياق الوزن باعتبارها أول سبب في تفعيلة الشطر الثاني (فعلاتن = لُ / وكيف الـ)، وليس باعتبارها آخر سبب في تفعيلة الشطر الأول (فاعلاتن = هذه الحا). وهذا ما يجعل ظاهرة التدوير تقوم، عروضياً، بالتهام مظهر التصريع أو التقفية وإلغائه تماما، بعد أن بدا البيت لأول وهلة وكأنه

بيت مصرَّع أو مقفى، أي واضح الضرب والعروض. وبذلك يكون هذا البيت قد انطوى على أكثر من نقطة تفجر، وتضمَّن أكثر من مسافة توتر تسمح له بأن يكون طالعا شعرياً ناجحاً في الإرهاص بمعاناة الشاعر المترددة بين اليقظة والحلم التي ستعبر عنها الأبيات اللاحقة في المقطوعة الشعرية.

إن البيت الثاني يقوم بتحديد حالة النوسان بين الحلم والحقيقة وتأكيدها لدى الشاعر...هكذا:

أنـــا في يـــقـــظـــة ولـــكـــن كـــأني
في مـــنـــام فـــلـــم أعِ مـــا يـــقـــالُ

والتنازع في البيت واضح بين الوزن الذي لا يستقيم بغير إشباع آخر الفعل المجزوم (لم أعِ) ليقرأ هكذا (فلم أعي) = (متفعلن) من جهة، وبين قواعد اللغة التي لا تسمح بذلك عادة من جهة ثانية (٣١).

ولئن كان ذلك التغليب للوزن على حساب اللغة في البيت قد تم بدون وعي الشاعر أو ربما بدون علمه، نظراً لاهتمام الشاعر بالوزن، والشعر إيقاع أساساً كما يقول مالارميه (٣٢).فقد تطابق ذلك «اللاوعي» مع مضمون البيت الذي يصور حال الشاعر في تلك اللحظة (فلم أعِ ما يقال). وبذلك يقوم التنازع الإشكالي بين عناصر البناء الشعري غالباً، لدى الشاعر المبدع، بالتعبير عن مضمون إشكالي يثوي في قاع التجربة الشعورية، ويتحرك في ظلام البنية العميقة. لذلك يتحول موضع الإشكال إلى شرك فني يميز بين متلق كسول عجول ومتلق آخر مسؤول.

إننا لا نتوقع أن يستأثر بهذه الحالة الإشكالية ذات البعد الثاوي في عمق الذات الشاعرة والبنية العميقة لمجمل النص، بيت واحد فيه أو موضع جزئي منه، بقدر ما نتوقع أن تصبح تلك البؤرة الإشكالية المركزية مصدراً للتكاثر والتناسل والانتشار في كامل النص، وعلى مستوى بنيته الظاهرة خصوصا. وهذا مايمكن أن يفسر انطواء

جميع أبيات المقطوعة الخمسة، كما ذكرت، على موضع تنازع إشكالي واحد أو أكثر على النحو الموسع الذي تمت ملاحظته في البيت الأول بشكل خاص.

ولذلك نجد البيت الثالث ينطوي على إشكال لغوي يجبر القارئ المتأني على التأمل، ويدعوه إلى التفكير في هذا التركيب اللغوي الطريف:

هــذه حــالــتــي فــهــل هــي حــق
مــا أراه يــا صــاحــبــي أم خــيــالُ

إن التنازع بين التأنيث والتذكير على الضمير المنفصل (هي) مما لا يخفى على القارئ المتأني. فهل (هي) تعود على حالة الشاعر (حالتي) قبلها؟ أم تعود على خبرها المذكر (حق) بعدها؟ أم أن خبرها الصحيح هو اسم الموصول وجملة الوصل بعده (ما أراه)؟ وهذا يعني ان الإشكالية تنتقل إلى موضع لغوي آخر في سياق البيت التركيبي هو كلمة (حقٌ) لكي تتحول من خبر للضمير المنفصل إلى مفعول مطلق كان حقه النصب (حقاً). وقد جعلته حالة الإشكال الوجدانية محشوراً في نقطة التقاطع الإشكالية الأساسية لتركيبة البيت اللغوية المتمثلة في جملة (هذه حالتي فهل هي .... ما أراه يا صاحبي أم خيال). إن الشاعر في هذه الجملة الأساسية المستقيمة المعنى يتساءل عن حقيقة حالته: أهي واقع أم خيال. وتجيء كلمة (حق) هنا لتجعل استقامة المعنى ذات انزياح ملحوظ أو انزياحات شتى يمكن إرجاعها إلى عدد مفتوح من القراءات التركيبية لسياق البيت منها:

١- هــذه حــالــتــي فــهــل هــو حــق
مــا أراه يــا صــاحــبــي أم خــيــالُ

٢- هــذه حــالــتــي فــهــل هــي حــقــا
مــا أراه يــا صــاحــبــي أم خــيــالُ

٣- هـــذه حـــالـــتـــي فـــهـــل هـــو حـــقـــاً
مـــا أراه يـــا صـــاحـــبـــي أم خـــيـــالُ

إن كل واحدة من هذه القراءات السياقية المستقيمة الدلالة هي تفكيك انزياحي محدد للبيت في صورته التركيبية الأولى ذات البعد الإشكالي الملغوم أساسا التي ارتضاها الشاعر:

٤- هـــذه حـــالـــتـــي فـــهـــل هـــي حـــق
مـــا أراه يـــا صـــاحـــبـــي أم خـــيـــالُ

لذلك لم يَرُق الشاعر من القراءات الأربع المعروضة سابقاً، إلا أكثرها تفجراً وامتلاء بمواضع الإشكال، تعبيراً عن حالته الوجدانية المماثلة.

ولا يسلم البيت الرابع في المقطوعة من هذه الحالة الوجدانية ذات البعد الإشكالي في التعبير. ولا أحسب محقق النص قد سلم من هذا الإشكال عندما حاول تدقيق كلمة (عذيري) في البيت . ولا أحد يدري أهي (عذيري) أي عاذري حسب قراءتي الشخصية قياساً على قول الشاعر العربي:

أريـــد حـــبـــاءه ويـــريـــد قـــتـــلـــي
عـــذيـــرك مـــن خـــلـــيـــلك مـــن مـــرادِ (٣٣)

أم أن الكلمة هي (غديرك) بمعنى الغادر بك حسب قراءة محقق النص المنشور. وهو معنى جائز نظراً لارتباط الدهر بصفة الغدر في تراثنا العربي. وكلا المعنيين وارد في سياق البيت الذي نصه:

من عـــذيـــري فـــيـــمـــا جـــنـــاه زمـــانـــي
بين مـــاض وحـــاضـــر يـــقـــتـــالُ

ولا أظن مشكلة التصحيف التي برزت في كتابة البيت ما بين (غديري) و (عذيري) إلا فائضاً من جمالية مظهر الجناس البلاغي بين (الغدر) و (العذر) والفرق بينهما نقطة زائغة خرجت من بين أصابع يد مرتعشة لشاعر محموم بحالته المترددة بين النوم واليقظة، محاولاً التحديق في واقع حاله، وهو لم يزل بعد في غبش الرؤيا، وضباب الكتابة، ولعثمة البوح الشعري. وهذا ما لم يستطعْ الناقل / المتلقي ان يسلم من تأثيره الطاغي حين أوقعه، فأوقعنا معه، في حيرة «التصحيف». أفلا تعني هذه الحيرة، بعد ذلك كله، أكثر من كونها حالة تصحيف عابرة عادة ما يردّها المحققون إلى المصادفة المحض وإلى سوء الخط والتسرع في الكتابة؟ أفلا تصلح حيرة التصحيف، في هذا البيت مثلاً، لأن تكون مدخلاً لحيرة الحالة الشعرية التي سادت جميع أبيات المقطوعة الخمسة، كما رأينا وكما سنرى، فطفحت على جلد النص وفاضت على جوانب بنيته الظاهرة فيضان حباب الكأس على حوافها، مصداقاً لقول الشاعر:

فـــاضت الى شـــفـــتـــي خـــواطـــر مـــهـــجـــتـــي
وأبـــان عـــنـــهـــا مـــنـــطـــقـــي ولـــســـانـــي

أو ليست حيرة التصحيف، هنا، حيرة بنيوية، أي حيرة نصية بامتياز؟ إن مثلها في ذلك كمثل العلاقة الإشكالية التي أربكت الرواة والنُقّال حين تعاملوا مع ظاهرة التصحيف في بيت مجنون ليلى القائل:

قـــطـــاة غـــرّها شرك فـــبـــاتـــت
تجاذبه وقد عـــلـــق الجنـــاحُ

فقد وردت «غرّها» في رواية أخرى «عزّها» (٣٤). وهذا ما جعل إشكالية التصحيف تفتح أفقاً أوسع أمام تعددية الدلالة الشعرية التي مصدرها تعددية القراءة ولو عن طريق «التصحيف» الذي يقوم فن الجناس بتغذيته ورفده بعوامل الحيوية الإبداعية، كما يقوم التصحيف نفسه بخلق ظاهرة «الجناس المشوش» كما يدعوه صاحب محيط المحيط. فهو يرى «أن الجناس المشوّش عند البديعيين هو ما تجاذبه طرفان من الصنعة».

ولا يكتفي البيت الرابع بإشكالية التصحيف هذه، تعبيراً عن حالة التوتر الشعرية، بل نجد الشاعر يورد في نهايته فعلاً إشكالياً هو الفعل (يقتال) الذي يصرف ذهن القارئ، أول وهلة، إلى جذره اللغوي المتصل بمادة زقتلس وقد تم تحويلها على نحو صرفي يعرفه جيداً علماء الصرف لكي يصبح زيقتالس بمعنى يقتل (٣٥).

وقد يخامر ذهن هذا القارئ المتعجل - خاصة أن الشاعر والناقل من منطقة الخليج العربي - أن ثمة تصحيفاً آخر قد أصاب هذا الفعل. إذ الأصل فيه (يغتال) بالغين التي تحولت إلى قاف عن طريق النقل والإملاء والنطق الخاطئ (٣٦). إلا أن مزيداً من التأمل المتأني في الفعل (يقتال) قادر بأن يرده إلى مادته اللغوية الصحيحة المتصلة بالقوْل والقيْل (يقول/يقيل). وحتى يمكن لهذا القارئ أن يدرك، في ضوء هذه المادة، دلالة الفعل الصحيحة المنسجمة مع سياق البيت، فإنه لا يكتفي بمعنى القوْل أو القيْل لصيغة الفعل (يقتال). بل نجده يتابع جميع تقلباتها وتحولاتها وما يطرأ عليها من الزيادات في معاجم اللغة المختلفة. ففي مختار الصحاح ورد الفعل (يقتال) بمعنى يقول. واقتال عليه: تحكّم. وفي الأساس للزمخشري: اقتال الرجل: شرب القيل وهو شراب القائلة (من القيلولة) مثل اصطبح واغتبق يقال: اقتال يقتال. وفي مادة (ق و ل) يورد الأساس للزمخشري: اقتال قولاً: اجتزه إلى نفسه من خير أو شر. واقتال عليه: احتكم

أما في (المنجد) فقد ورد في مادة (ق و ل) اقتال الشيء اختاره. واقتال بالثوب ثوبا: استبدله به. وكذلك في مادة (ق ي ل) اقتال شيئا بشيء: أبدله به. وأرى أن الشاعر قد ذهب إلى هذا المعنى الأخير في بيته، حيث استخدم الفعل (يقتال) لتصوير ما جناه عليه زمانه من استمرار المعاناة دون تغير، حتى وإن استبدل الحاضر بالماضي. وكأنه في ذلك صدى لما قاله امرؤ القيس عن الليل الذي لم يكن يرى الصبح أحسن حالاً منه، لاتصال عذاب الشاعر في كليهما. وبذلك يغدو الصبح صورة من الليل وليس بديلاً عنه. يقول امرؤ القيس:

ألا أيـــهـــا الـــلـــيـــل الـــطـــويـــل ألا انجلِ
بـصـبـــح فــمـــا الإصـبـــاح مــنـك بــأمــثــلِ

إن التشويش الدلالي، سواء في الفعل يقتال أو في مظهر التصحيف والتحريف في (عذيري/غديري) قبل ذلك، يمثل جزءاً صميماً من حالة الإشكال التي ينطوي عليها البيت الرابع من المقطوعة الشعرية، تعبيراً عن حالة الحيرة والقلق والتردد بين الحلم واليقظة التي تسود جو الأبيات جميعها، لكونها تأخذ بخناق الشاعر في تلك اللحظة من المعاناة، كما ذكرت سابقاً.

أما حقيقة هذه الحالة من التشويش الدلالي في البيت، خاصة في الفعل (يقتال) المتصل بموضع القافية، فمرجعها في نظري إلى ضغط عنصر الوزن والقافية على الشاعر، نظراً لاختيار نقطة تقاطع صعبة بين الوزن وموضع القافية. لذلك نجد الشاعر في الأبيات الثلاثة الأولى من المقطوعة لا يستخدم التفعيلة التي دخلها زحاف التشعيث (٣٧) في ضرب الأبيات (فالاتن) بل نجده يستخدم التفعيلة الصحيحة الكاملة (فاعلاتن) هكذا:

١- كـيـف المآل = - -/فـا عـلاتـن

٢- ما يـقال = فـا عـلاتـن

٣-أم خيال = فـا عـلاتـن

وهذا يعني أن الوزن الخفيف كان أكثر طواعية في اختيار مواضع القافية وأضرب الأبيات في بداية الأمر، ثم بدأ الأمر يزداد صعوبة في البيت الرابع والذي يليه، فتم تشعيث التفعيلة في كلا الضربين...هكذا:

١-يقتال = فالاتن

٢-أجيال = فالاتن

وهذا قد يعني أن حالة الإشكال التي تحرك اللحظة الشعرية قد استدارت على نفسها، إيذانا بقرب انتهاء أبيات المقطوعة القصيرة أساساً، ذات الحالة الشعرية اللاهثة المتقطعة الانفاس إلى حد أن عدد أبياتها لم يستطعْ أن يبلغ حجم القصيدة حسب ما هو متعارف عليه في معيار النقد العربي (ستة أو سبعة أبيات). وقد عكست مواضع الإشكال الملازمة لكل بيت من أبياتها الخمسة، كما تم بيانه، هذه الحالة الإشكالية منذ أول مطلع المقطوعة كما رأينا في تسكين (يا جزيرةْ أوال).

وتمتد هذه الحالة، بالطبع، إلى سياق البيت الأخير من المقطوعة، بحيث يمكن ملاحظة ذلك بعد شيء من التأمل في استخدام الواو أول الشطر الثاني من البيت قبل مفردة (جيل) التي يعطفها على مفردة (جيل) الواردة في مطلع البيت بعد حرف (رُبَّ) التي حذفت الواو قبلها. وقد أنتج هذا الاستخدام بنية تركيبية متوترة، على المستوى اللغوي/الدلالي، نظراً لازدواج دلالة (الواو) بين واو العطف وواو رُبَّ، كما يتضح من البيت:

رُبَّ جيلٍ به سعادةُ أجيال (م)
وجيلٍ تشقى به أجيالُ.

وتزداد قيمة مسافة التوتر اللغوي حين تتقاطع هذه المسافة مع بنية الوزن، بمجيء (الواو) الإشكالية في سياق بيت مدور وزنياً، لكي يمكن بذلك وضع الواو في وسط البيت تقريباً، أي في نقطة التعامد بين الشطرين اللذين عادة ما تنقسم إليهما بنية البيت الشعري في القصيدة العربية، تحقيقاً للتوازن الدقيق بين شطريه.

ويمكن مقارنة هذا البيت الإشكالي ببيت لأبي دؤاد الإيادي، من ناحية الإضافة فقط للاسم المجرور بعد الواو. ونص البيت هو:

أكلَّ امرئٍ تحسبين امرأً
ونارٍ تَوَقَّدُ بالليل نارا (٣٨).

إلا أن الفارق كبير بين البيتين، نظراً لدخول رب وواوها في بيت الشيخ إبراهيم، بالإضافة إلى دخول مظهر التدوير، مما أعطى الواو بعد (جيل) وضعاً إشكاليا أشد تميزاً وأكثر تعقيداً من إشكالية الإضافة البسيطة في بيت أبي دؤاد.

ويزداد الأمر إشكالاً وجمالاً، حين نلحظ في بيت الشيخ إبراهيم ذلك التوازن الدقيق الناتج من بعض المظاهر البلاغية كالمقابلة بين السعادة والشقاء في الشطرين، ومجيء السعادة اسما والشقاء فعلاً. وكذلك تكرار جيل وأجيال أربع مرات في شكل متوازن دقيق بين شطري البيت، وغير ذلك من المظاهر البلاغية والسمات التركيبية، مما ليس هذا مجالاً للإفاضة في تحليله، خاصة حين تكون علاقتة المباشرة بعنصري الوزن والقافية علاقه تحتاج إلى تأويلات بعيدة.

هكذا، بمظهر التدوير، أنهى الشيخ إبراهيم مقطوعته الشعرية ذات الأبيات الخمسة، تماماً كما بدأها ببيت مدور، لكي تستدير الحالة الشعرية المتوترة، بعد أن عبرت تلك المناطق الإشكالية المتفجرة في جميع الأبيات، خاصة مع سيل الأسئلة

المتدفق منذ البيت الأول المتصل في مجمل الأبيات، لكي تستقر الحالة عند شاطئ الحكمة واستخلاص العبرة والراحة النفسية وغير ذلك من المظاهر التقريرية الواثقة التي يكشف عنها البيت الأخير في المقطوعة. وهي نهاية سعيدة تليق بشخصية إصلاحية متزنة وقور كشخصية الشيخ إبراهيم بن محمد الخليفة.

ليست النتيجة التي يمكن الخروج بها من الجدول حول حروف الروي وحركاتها التي استخدمها الشيخ إبراهيم في تجربته الشعرية، تختلف في شيء عن تلك التي منحتنا إياها قراءة أوزانه وبحوره. فالشاعر لم يستخدم من حروف الروي سوى مجموعة صغيرة يمكن حصرها في سبعة أحرف استقطبت معظم تجربته وهي العين والدال والباء والميم والراء والياء واللام . وتلك هي زالقوافيس المتداولة في الشعر العربي، خاصة في نماذجه الأولى الرصينة كقصائد امرئ القيس وطرفة بن العبد والمتنبي والشريف الرضي وأبي فراس الحمداني وغيرهم. وهو ما مكن الشاعر من نظم قصائد طويلة ذات مفردات سهلة الفهم، طيعة الاستعمال، عادية الجرس حين تكون في مواضع الضرب والقافية. لذلك فإننا نادراً ما يمكننا العثور لدى الشاعر على مفردة مما هو مهجور من الكلمات، يصعب فهمها أو تذوق جرسها، سواء في حشو الأبيات أو في أضربها وقوافيها (٣٩).

غير أن ما يلفت الانتباه في هذه المجموعة الصغيرة من حروف الروي، حسبما يتضح من الجدول، هو حرف (العين) الذي غطى ربع مساحة تجربة الشاعر تقريباً من حيث الكم (١٠٤ مرة)كما احتل المرتبة الأولى من حيث عدد تكرار القصائد المنظومة. إضافة إلى أن أطول قصائد الشاعر على الإطلاق (٥٢ بيتاً) قصيدة عينية، وهي من أصدق قصائده وأكثرها حرارة وتلاحماً في موضوعها (الرثائي)اللصيق بتجربة الشاعر الشعورية المباشرة (رثاء والده) ، يقول في مطلعها:

قضـــاءٌ مُـــحـــكَـــمٌ لا يُــســتــطـــاعُ
تـــلافـــيـــه ولا عـــنـــه امـــتـــنـــاعُ

وأمـــــرٌ مُـــــبرَمٌ قَـــــهَـــــرَ البرايا
فـــلا أحـــداً × لـــه عـــنـــه انـــدفـــاعُ

ألا مـــــا لـــــلـــــمـصـــائـبِ كل يـوم
لـــنـــا مـــنـــهـــا انـصـداعٌ وانـــقـــطـــاعُ

ومـــا لـــلـــمـــزعـــجـــاتِ مـن الـــلـــيـالي
أراعـــتـــنـــا ولـيـس بـــهـــا ارتـــيـــاعُ (٤٠)

إن حرف العين كحرف روي لم يكن واسع الدوران والانتشار في القصائد العربية القديمة التي اتخذها الشاعر نموذجا لتجربته الشعرية، نظراً لكونه أعمق مخارج الحروف وأبعدها عن الخفة والسهولة اللتين تتمتع بهما حروف مثل الباء والدال والراء والميم واللام، مثلاً، وهي مجموعة الحروف التي دار فيها معظم تجربة الشاعر نسجاً على منوال القوافي العربية المألوفة، فإذا ما صح ذلك الاستقراء السريع، برزت قافية (العين) أمامنا لتمثل خصوصية واضحة على الصعيد الصوتي في تجربة الشيخ إبراهيم، ربما تعكس حالة شعورية عميقة مكبوتة تشي بها تلك القصيدة العينية المذكورة في جل أبياتها، ويعبر عن مظاهر انفجارها الداخلية المتتالية صوت العين بعمقه البعيد في سلسلة أعضاء النطق، وبحركة رويه القوية المرفوعة ضمن نسق تكراري رتيب يعمّق صدى ذلك الصوت، وينشر الحالة الشعورية المعبّر عنها في عدد كبير من الأبيات يجمعها نص شعري ملحوظ الطول بين قصائد الشاعر ، و ان كانت هناك ابيات لشاعر جاهلي هو عبيدة بن ربيعة في فرسه سكاب يجمعها وقصيدة الشيخ إبراهيم نفس القافية والوزن وحركة الروي. يقول عبيدة في قصيدته:

١- أبـيـت الـلـعـن إنّ سَـكَـاب عِـلْـقٌ
نـفـيـسٌ لا تُـعـارُ ولا تُـبـاعُ

٢- مُـفـدَّاةٌ مُـكَـرَّمَـةٌ عَـلَـيْـنـا
يُـجـاعُ لَـهـا الـعِـيـالُ ولا تُـجـاعُ

٣- سَـلِـيـلَـةُ سَـابِـقـيـن تَـنـاجَـلاها
إذا نُـسِـبـا يَـضُـمُّـهـمـا الـكُـراعُ

٤- فَـلاَ تَـطْـمَـعْ أَبَـيْـتَ الـلَّـعْـنَ فِـيـهـا
ومَـنْـعُـكَـهـا بِـشَـيءٍ يُـسْـتَـطاعُ (٤١).

وليس مستبعداً تأثر الشاعر بها تأثراً مباشراً أو غير مباشر، مما يدعم بدوره الربط بين تجربة الشيخ إبراهيم، من ناحية الأوزان الموسيقية، ونماذج الشعر الجاهلية الأصلية التي كان يحاكيها.

واضح من الجدول، أيضاً، غلبة حركة الضم من بين حركات حروف الروي على تجربة الشيخ إبراهيم إذ أنها تقرب من كونها نصف عدد هذه الحركات. وتأتي بعدها حركة الكسر لتمثل أكثر من الربع، ثم حركة الفتح لتمثل أقل من الربع. ويكاد يختفي، بصورة لافتة، في هذه التجربة مجرى السكون الذي يحتل ما نسبته أقل من نصف في المائة من مساحة التجربة (بيتان فقط).

وهذه النتيجة تتطابق تماماً مع ما يسود الشعر العربي في مراحله الأولى من حركات روي ، تأتي على رأس القائمة فيها حركة الضم ثم الكسرة فالفتحة. في حين يقل ورود السكون بصورة واضحة، إذ كان الروي الساكن مرتبطاً ببحور وأوزان محدودة لم تكن شائعة في زمن الشعر الأول كوزن المتقارب خاصة وتمثله نونية الأعشى الشهيرة(٤٢).

ولكون الشيخ إبراهيم في تجربته كلها لم يتطرق إلى هذا البحر، فقد ظل الروي الساكن متأثراً بذلك الغياب الوزني لبحر المتقارب، خاصة أن تجربته، حسبما أوضحنا، قائمة على محاكاة النموذج الجاهلي، موسيقياً. وهو نموذج قلما التفت إلى وزن المتقارب وأمثاله من الأوزان السهلة الراقصة إلى الحد الذي دفع بعض الدارسين المحدثين إلى أن يعتبر هذه الأوزان ذات أصول ونشأة غير عربيين(٤٣). كما دفع ببعض النقاد العرب القدماء إلى الاستخفاف بما ينظم عليها من شعر، حسبما يذكره بروكلمان. (٤٤)

غير أن الشاعر، رغم تلك النتيجة، أصر على إيراد رويّ السكون في وزن نادراً ما يجيء حرف رويه مقيداً، هو بحر الخفيف نفسه الذي مثّل لدى الشاعر حالة إشكالية استثنائية تمت معالجتها باستفاضة قبل قليل في المقطوعة ذات الأبيات الخمسة. وقد ورد ذلك الرويّ الساكن في مقطوعة قصيرة كسابقتها مكونة من أربعة أبيات مطلعها:

كـــــل يــــــوم أريـــــد أن أتحلـــــى
بـــاجـــتـــمـــاع بـــكـــم وقـــصـــدي يـــؤخَـــرْ

إلا أن هذه الأبيات الأربعة، أيضاً، هي تشطير لبيتين أنشدهما الشاعر بعض الأدباء(٤٥). وهو ما جعل مساحة هذا الانحراف الضيق أساساً عن بنية حركة الروي أكثر ضيقاً، لما لظاهرة التشطير من دلالة تقليدية خالصة تبعد الشعر عن مساحة الابتكار والإبداع. وقد يوسع من هذه المساحة بعض الشيء وجود ما يسمى بحرف الوصل الساكن في موضعين من تجربة الشاعر. الأول هو حرف الكاف الساكن المتصل بروي متحرك هو اللام، وذلك في أربعة أبيات مدورة هي:

ألا يـــــا أيهـــــا الـــــوامقُ(م)
قـــل لي الـــــيـــوم مـــا حـــالـك

الشعبي البسيط الذي تفرعت عنه، فتتحول إلى محرك أساس من محركات التجديد والتنازع الإشكالي بين عنصري اللغة والوزن لدى الشاعر. و هذه ظاهرة تستحق التأمل والبحث.

أما الحرف الثاني فهو هاء الوصل الساكنة الملحقة بروي متحرك هو اللام أيضاً. وذلك في قصيدة طويلة، هذه المرة، مطلعها:

على الدهر لي عتب فهل هو زائله
ولي عنده حق فهل أنا نائله(٤٨)

وإذا أمكن اعتبار هذه القصيدة من أفضل ما كتب الشاعر بامتياز، فمرد ذلك إلى نبرة الصدق الواضحة والمنبعثة من تلك الشكوى الدفينة في نفس الشاعر والمكظومة في أعماقه والتي حاول إخراجها والتعبير عنها في صورة زفرات متتابعة عميقة تدل عليها هاء الوصل الساكنة(المخنوقة) الملحقة بحركة الروي المضمومة الواضحة القوية .

وإذا ما تذكرنا أن حرف اللام من أكثر الحروف دوراناً في قوافي الشعر العربي، نظراً لقرب مخرجه في النطق وسهولته ووضوح جرسه وليونته ، فإنه يمكن اعتبار تلك الهاء الساكنة الموصولة به تعبيراً إيقاعيا عن خصوصية تجربة الشاعر المشحونة بالهم الداخلي المكبوت(٤٩). غير أنها تبقى، كما ذكرنا سابقاً في مجالات الإيقاع الأخرى، خصوصية تدور ضمن التقليد المتعارف عليه المميز لبنية القصيدة العربية الإيقاعية. فهي نسج نمطي على منوال عدد كبير من القصائد العربية المعروفة في تراثنا الشعري، اتسم عروضيا باستخدام هاء الوصل الساكنة رديفا لقوافيه، وبخاصة مع حرف روي اللام المضموم، وفي إطار بحر الطويل الشائع الذي يجعل هذا التشابه الإيقاعي، مرة أخرى، أكثر نمطية وتطابقا مع النموذج الشعري الموروث. من هذه القصائد قصيدة أبي تمام التي منها هذا البيت المشهور:

وهناك قصائد وأبيات كثيرة في تراث العرب الشعري تنسج على هذا المنوال العروضي بصورة مطابقة، او تختلف عنه في بعض الأجزاء كما في بائية بشار بن برد التي منها هذا البيت المعروف:

كأن مثار النقع فوق رؤوسنا
وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه

لقد استطاع الشيخ إبراهيم استثمار هذه البنية العروضية الجاهزة في تراثنا الشعري، خاصة علاقة التوتر الكامنة التي تمت الإشارة إليها بين حرف الروي (اللام المضمومة) وهاء الوصل الساكنة بعدها في موضع القافية، وذلك بعد تحفيزها وتفعيلها للتعبير عن حالة التوتر لدى الشاعر على النحو الذي تم بيانه قبلا. وهذا من شأنه التخفيف من سطوة البنية النمطية التي وجد الشاعر نفسه مندفعا لتقليدها أو التأثر بها عروضيا.

يستنتج مما سبق أن الشيخ إبراهيم ظل حبيس بنية الإطار الإيقاعي بشكله الخليلي، مستجيباً لأشد صوره صرامة وأكثرها محدودية، وذلك على مستوى الأوزان وحروف الروي وحركاتها، مما يتوازى مع الإطار الاجتماعي الذي كانت شخصية الشاعر ومكانته الاجتماعية والسياسية تحرصان على تكييف صورتهما في حدوده حسبما ذكرنا من قبل. وهو ما جعل المجال البصري في تلك البنية الإيقاعية يتطابق تماماً مع المجال السمعي ليخضع كلاهما لشكل القصيدة العمودية التناظري المألوف للأذن والعين معاً، دون تحوير أو تغيير كبيرين. وإن حاول الشاعر بضع مرات أن يعبر عن تململه الداخلي وضيقه الغريزي كشاعر ومثقف و مصلح وسياسي، في محاولة لامتلاك بعض ملامح الخصوصية على النحو الذي تم بيانه، مكثفاً حالته الشعورية ضمن تلك البنية الإيقاعية (خاصة في تغليب قافية العين) . وقد حاول مرة أن يكسر تلك البنية أو كسرها بالفعل في سياق وزن الطويل حسبما بينا ، دون أن يكون له في فكر تلك البنية، ولا تطبيقاتها الشعرية تخريج مقبول عروضياً. وهو ما يشير ، في تقديرنا، إلى تلك الروح الشاعرية المتململة داخل قفص موسيقي

وتعبيري واجتماعي وسياسي لم يكن أمام الشاعر إلا الخضوع الخارجي له، في حين تعكس بعض جوانب تجربته النفسية والفكرية رغبة في تجاوز تلك الحدود المرسومة.

إن شاعراً سلفياً مثل الشيخ إبراهيم «لم يكن حين ينظم قصيدته يقوم بعملية تشكيل زمانية حرة، لأن الشكل الزماني للقصيدة (أي البحر العروضي) كان بالنسبة إليه شيئاً ناجزاً.إنه بمثابة الأدراج التي يطلب منه أن يملأها . أما تصاميم هذه الأدراج ذاتها فلا دخل له فيها» (٥٠) كما يلاحظ عز الدين إسماعيل على أمثال الشيخ إبراهيم من الشعراء، إذا «على الشاعر أن يطوّع الكلمات لنسقٍ سابق لم يصنعه ولم يشارك في صنعه. إنه بذلك كمن يشكل نفسه من خلال الطبيعة، لا كمن يشكل الطبيعة من خلال نفسه.»(٥١)

وأخيراً، قد تبدو هذه الدراسة المقتضبة موسَّعة بعض الشيء أمام تجربة شعرية وإيقاعية محدودة في ملامحها التجديدية كتجربة الشيخ إبراهيم ، غير أنها بالتأكيد تتناسب مع ما لهذه التجربة الشعرية وصاحبها من دور ريادي واضح في نهضة البحرين الثقافية الحديثة وتطور الثقافة في الخليج العربي. وهو ما جعل مفكراً عربياً لامعاً يلقبه حينها بشيخ الآدباء والشعراء في البحرين (٥٢). كما دعا محقق ديوانه لأن يعتبره بلا تردد زقطب الفترة الأدبية الواقعة في الربع الأول من القرن العشرين في قافلة أدبائنا ومصلحيناس، مؤكداً الدور الكبير الذي قام به ذلك المرشد والموجه في خلق الجو الأدبي في البحرين، وفي تأسيس الحركة التعليمية الحديثة والتيار الاجتماعي الإصلاحي الجديد. (٥٣)

ومن جهة ثانية تعتبر تجربة الشيخ إبراهيم تأسيساً للتجربة الشعرية المعاصرة ، خاصة في بعدها الإحيائي السلفي في البحرين. وهي تتوازى مع ما قام به محمود سامي البارودي في مصر، والرصافي في العراق، وأمين الريحاني في الشام، من دور ريادي تأسيسي للشعر العربي في نهضته الحديثة. ولئن كانت السلفية طابع ذلك الدور التأسيسي، إن الحوار المتصل الذي تفتقت عنه هذه السلفية وجرَّت إليه، هو الذي أدى إلى تطور مراحل التجربة الشعرية العربية عموماً منذ ذلك الوقت حتى اليوم.

الدكتور / علوي الهاشمي
عميد كلية الآداب، جامعة - البحرين

الهوامش والمراجع

١. ولد الشاعر الشيخ إبراهيم بن محمد الخليفة عام ١٨٥٠م في مدينة المحرق، وهو ينتمي إلى العائلة الخليفية الحاكمة في البحرين. ووالده هو الشيخ محمد بن خليفة الذي تولى الحكم في البحرين لفترات متقطعة قبيل تولي الشيخ عيسى بن علي الحكم وهدوء الأحوال. درس الفقه واللغة العربية وشيئا من الحساب على بعض المشايخ في المدارس الدينية التي كانت منتشرة في البحرين آنذاك.

في عام ١٨٨٥ زار الشيخ إبراهيم مكة المكرمة و جلس إلى بعض علمائها و أخذ عنهم بعض علوم الفقه و اللغة.

وفي عام ١٩١٩ عين الشاعر نائبا لرئيس مجلس المعارف في البحرين، وفي عام ١٩٢٢ التقى بالأديب والمفكر اللبناني أمين الريحاني الذي كان في زيارة للبحرين،و توطدت بينهما الصداقة التي استمرت بعد ذلك عن طريق الرسائل المتبادلة. و قد كان الريحاني أول من كتب عن الشيخ إبراهيم و عرّف به في الوطن العربي عن طريق كتابه الشهير (ملوك العرب) وأطلق عليه وصف «شيخ الأدباء والشعراء في البحرين».

وكان للشيخ إبراهيم، كما يذكر المؤرخ البحريني مبارك الخاطر، التصاق وثيق بأقطاب الحركة الوطنية في العشرينات، وجلهم من تلامذة منتداه الأدبي. وقد توفي الشاعر عام ١٩٣٣م.

٢. الجاحظ: كتاب الحيوان، تحقيق فوزي عطوي، شركة الكتاب اللبناني، ج ١ ط ١ ،بيروت ١٩٦٨م ص ٥٤

٣. أرنست فيشر: ضرورة الفن، الهيئة المصرية العامة، ١٩٧١، ترجمة أسعد حليم، ط ١ ، دار الطليعة، بيروت ١٩٨٢م،ص ١٦٤

٤. رولان بارت: كتاب (S/Z) نقلا عن عبد الفتاح كيليطو: الأدب والغرابة، ص ٧٥.

٥. الأعمال الشعرية الكاملة، جمعها وقدم لها محمد جابر الأنصاري وقد أدرجت في هذا الجدول القصائد التي نشرتها حفيدة الشاعر مي محمد الخليفة في كتابها الموسوم (مع شيخ الأدباء في البحرين) تحت عنوان زقصائد متفرقة لم تنشر من قبلس، والقصائد عددها قليل لا يتجاوز سبع مقطوعات قصيرة يتكون كل منها من بضعة أبيات، إضافة إلى أن بعضها كان منشوراً (ضمن الأعمال الكاملة) وبعضها الآخر يراوح في أسلوبه بين القصيدة النبطية والقصيدة الفصحى، ناهيك عمّا انتشر في المقطوعات السبع من مواضع تحتاج إلى تدقيق وضبط على مستوى كل من الوزن واللغة.

٦. عبد الفتاح كيليطو الأدب والغرابة، ص ٧٣

٧. هناك مقطوعة أخرى على الوزن نفسه (الكامل المضمر) مكونة من أربعة أبيات كذلك، قد تم نشرها في كتاب حفيدة الشاعر ضمن المقطوعات الشعرية السبع المشار إليها سابقاً يقول طالع الأبيات:

عَلَمَ الذكاء وقدرة الفُضلاءِ
لمن البيان وأنت بدر سماءِ

انظر الكتاب المذكور: ص ٢٧٣.

٨. ديوان الشاعر ص ٥٨

٩. نفسه ص ٤٨

١٠. نفسه ص ٧٨

١١. نفسه ص ٧٨

(وقد قام محقق الديوان بتصحيح الكلمة لغوياً إلى (خال) فانكسر الوزن)

١٢. نفسه ص ٥٢

١٣. مي محمد الخليفة: مع شيخ الأدباء في البحرين ص ٢٣٣

١٤. ديوان الشاعر ص٦٠

١٥. للشاعر أربع قصائد فقط على وزن الكامل، حسبما يتضح من الجدول، لا يتعدى عدد أبياتها خمسة وأربعين بيتاً، أي بنسبة تقل عن عشرة بالمائة من مجموع ما كتب الشاعر من أبيات.

١٦. هناك قصيدة منشورة ضمن المقطوعات السبع التي نشرتها حفيدة الشاعر في كتابها، باعتبارها من شعره الفصيح، إلا أنها تراوح في صياغتها بين العامية والفصحى. وهي في وزنها أقرب إلى وزن الطويل.وقد استخدم الشاعر في ضربها التفعيلة المقطوعة (مفاعل).وهي مكونة من أربعة عشر بيتاً مقيدة الروي، مطلعها:

يخاف الدهر غيري ويخشى صروفه ويجزع إذا ما ثار حرب النوايب

١٧. محمد النويهي (قضية الشعر الجديد): معهد الدراسات العربية ١٩٦٤القاهرة ، ص ٢١٩

١٨. ديوان الشاعر ص ٧١

١٩. ديوان الشاعر ص ٧٠. وقد كتب الشاعر القصيدة عام ١٨٨٩ م رداً على قصيدة و جهها إليه صديقه الشيخ عبد اللطيف بن يعقوب المسلماني. و لم نعثر على نصها منشوراً. وعدد أبيات القصيدة ٣٤ بيتاً. وحين أعادت حفيدة الشاعر نشر القصيدة في كتابها (مع شيخ الأدباء في البحرين)، سقط أحد أبياتها، فجاء عددها ٣٣ بيتاً. والبيت هو:

فشوقي إليهم شوق صب لحبه وشوق صدٍ من بعد عشر إلى ورد

والبيت ذو مضمون غزلي رقيق. ولا أظن أن لذلك علاقة بسقوطه من القصيدة المعاد نشرها.

٢٠. الديوان ص ٤٣

٢١. كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي،ت. د.عبد الحليم النجار،ج ٢،انظر الباب الثاني ص ٩

١٥. للشاعر أربع قصائد فقط على وزن الكامل، حسبما يتضح من الجدول، لا يتعدى عدد أبياتها خمسة وأربعين بيتاً، أي بنسبة تقل عن عشرة بالمائة من مجموع ما كتب الشاعر من أبيات.

١٦. هناك قصيدة منشورة ضمن المقطوعات السبع التي نشرتها حفيدة الشاعر في كتابها، باعتبارها من شعره الفصيح، إلا أنها تراوح في صياغتها بين العامية والفصحى. وهي في وزنها أقرب إلى وزن الطويل.وقد استخدم الشاعر في ضربها التفعيلة المقطوعة (مفاعل).وهي مكونة من أربعة عشر بيتاً مقيدة الروي، مطلعها:

يخاف الدهر غيري ويخشى صروفه ويجزع إذا ما ثار حرب النوايب

١٧. محمد النويهي (قضية الشعر الجديد): معهد الدراسات العربية ١٩٦٤القاهرة ، ص ٢١٩

١٨. ديوان الشاعر ص ٧١

١٩. ديوان الشاعر ص ٧٠. وقد كتب الشاعر القصيدة عام ١٨٨٩ م رداً على قصيدة و جهها إليه صديقه الشيخ عبد اللطيف بن يعقوب المسلماني. و لم نعثر على نصها منشوراً. وعدد أبيات القصيدة ٣٤ بيتاً. وحين أعادت حفيدة الشاعر نشر القصيدة في كتابها (مع شيخ الأدباء في البحرين)، سقط أحد أبياتها، فجاء عددها ٣٣ بيتاً. والبيت هو:

فشوقي إليهم شوق صب لحبه وشوق صدٍ من بعد عشر إلى ورد

والبيت ذو مضمون غزلي رقيق. ولا أظن أن لذلك علاقة بسقوطه من القصيدة المعاد نشرها.

٢٠. الديوان ص ٤٣

٢١. كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي،ت. د.عبد الحليم النجار،ج ٢،انظر الباب الثاني ص ٩

٣١. وردت في النص المنشور صحيحة من الناحية اللغوية مما يقود إلى اضطراب الوزن. وأغلب الظن أن هذه هي قراءة الناشر أو مصحح الكتاب لغوياً. أما الشاعر فأغلب ظني أنه أورد الفعل المجزوم بلم مشبعاً من الناحية الوزنية (لم أعي) على حساب اللغة. وهو ما يطّرد في السياق العام لتجربة الشيخ إبراهيم الشعرية، كما لا حظنا.

وجدير بالذكر أن هذا الذي هو خطأ في إطار القواعد اللغوية العامة، قد ورد في شواهد قليلة من الشعر العربي وتقبلته الذائقة العربية على سبيل الضرورة أو غير ذلك. فقد أورد الأنباري في كتاب (الإنصاف في مسائل الخلاف) شواهد شعرية كثيرة على هذه الظاهرة، منها على سبيل المثال لا الحصر هذا البيت الذي ينسب إلى أبي عمرو بن العلاء وقد قاله للفرزدق الذي هجاه ثم اعتذر له:

هجوت زبَّان ثم جئت معتذراً　　　　من هجو زبان لم تهجوولم تَّدَعِ

وهذه الواو قد نشأت عن إشباع ضمة الجيم في الفعل المجزوم بلم (تهجو) ولو حذفت لا ضطرب الوزن في البيت.

وكذلك قول قيس بن زهير بن جذيمة العبسي:

ألم يــــأتـــيك والأنــبــــاء تـــنــــمــــي
بما لاقت لـــــبــــون بـــــنـــــي زيـــــادِ

والأصل (ألم يأتِكَ) فأشبع الكسرة، من أجل استقامة الوزن (الوافر)، فنشأت الياء.

انظر الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف. دار الفكر، د.ت، ١/٢٤ و١/٣٠

٣٢. زإن الشعر كما يراه مالارميه هو التعبير باللغة البشرية وقد أرجعت إلى إيقاعها الأساس، إيقاع المعنى الغامض لمظاهر الوجودٌ. ويعلق محمد صابر عبيد على هذا القول الذي نقله من كتاب ترجمه جورج طرابيشي لبيريس عنوانه

«الاتجاهات الحديثة في القرن العشرين» قائلاً: بمعنى ان شرط الشعر ينبع من اكتساب لغته إيقاعاً خاصاً. انظر: محمد صابر عبيد: شعرية القصيدة العربية الحديثة،ط١،غيوم للنشر،بغداد ٢٠٠٠،ص١٥١

٣٣. الزمخشري: أساس البلاغة. مادة (عذر) وقد أورد الزمخشري في هذه المادة قوله «استعذر النبي صلى الله عليه وسلم من عبد الله بن أبيّ: أي قال عذيري من عبد الله، وطلب من الناس العذر إن بطش به».

٣٤. ديوان مجنون ليلى: جميع وتحقيق وشرح عبد الستار أحمد فراج، ط سنة ١٩٧٩م ،دار مصر للطباعة،ص ٩٠

٣٥. إن الخلط بين الفعل (يقتال) والفعل (يقتتل) وارد عند القارئ المتعجل الذي قد يتبادر إلى ذهنه لأول وهلة بأن الألف في يقتال متحولة عن التاء الزائدة في الفعل (يقتتل) على النحو الذي نجده في قلب التاء إلى صاد في الفعل (يختصمون) الوارد في الآية الكريمة «ما ينظرون إلا صيحة واحدة تأخذهم وهم يخصّمون». (سورة ياسين الآية ٤٩). إلا أن هذا القارئ سرعان ما يدرك خطأه في القياس على هذه القاعدة الصرفية. إذ إن التاء المنقلبة هنا هي التاء الزائدة، وهذا جائز. في حين أن التاء الثانية في الفعل (يقتتل) هي عين الفعل التي لا يجوز حذفها بحال من الأحوال. وبذلك يسقط نهائياً معنى القتل والقتال من الفعل (يقتال) الذي استخدمه الشاعر في بيته، بعد أن قام بالتشويش المؤقت على هذا الفعل غير المألوف، وكاد يجر سياق البيت الدلالي إليه ولو إلى حين. وللمزيد من التوسع في مجال التشويش الدلالي والجناس المشوَّش، يمكن مراجعة كتاب نظرية العماء وعولمة الأدب للدكتور / سعيد علوش.ط.عام ٢٠٠٠م، انظر الباب الثاني من الكتاب وعنوانه «بلاغة التشويش بين المجاز والحقيقة». ص١٠٩

٣٦. أورد محقق (كتاب القوافي) في دراسته للكتاب أن «اختلاف هذه الحروف دليل أكيد على أن بعض القبائل ينطق الحرف المرسوم - الآن - بطريقة تقربه من

حرف آخر، كالسين والصاد والزاي - مثلا - وأنهم كانوا يتعاملون مع الصوت أكثر من تعاملهم مع «الرسم». انظر: (كتاب القوافي) لأبي الحسن علي بن عثمان الإربلي، دراسة وتحقيق: عبدالمحسن فراج القحطاني، الشركة العربية للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٧، ص ٢٩.

٣٧. التشعيث هو حذف أحد متحركي وتد (فاعلاتن) في ضرب الخفيف. وهو «أن يصير فاعلاتن فاعاتن أو فالاتن فينقل إلى مفعولن».

انظر الخطيب التبريزي: كتاب الكافي في العروض والقوافي. تحقيق الحساني حسن عبد الله. مؤسسة عالم المعرفة بيروت د.ت. ص ١١٣

٣٨. يمكن مقارنة هذا البيت في إشكاليته زالواويةس هذه، بما ورد في بيت لأبي دؤاد الإيادي، واسمه جارية بن الحجاج، نصُّه:

أكل امرئٍ تحسبين امرأً　　　ونارٍ تَوَقَّدُ بالليل نارا

ففي «نار» هنا وجهان: الأول ان يكون مجروراً بتقدير مضاف يكون معطوفاً على زكلس في قوله زكل امرئس. وعلى هذا الوجه يكون الشاعر قد حذف المضاف وأبقى المضاف اليه على جره، وأصل الكلام: أتحسبين كل امرئ امرأ وكل نار ناراً؟ فهو من باب عطف اثنين على معمولين لعامل واحد هو تحسبين. وهذا الوجه هو أقرب الوجوه في هذه العبارة ونظائرها.

أما الوجه الثاني، فأن تجعل الواو عاطفة قد عطفت جملة على جملة فتقدّر فعلاً كالفعل السابق، وتقدّر له مفعولاً أول يكون مضافاً الى نار المجرور، وتقدير الكلام على هذا الوجه: أتحسبين كل امرئ امرأ، وتحسبين كل نار ناراً، فحذف الفعل وفاعله ومفعوله الأول، وأبقى المضاف إليه والمفعول الثاني. وهذا الوجه أقل قبولاً من سابقه عند أهل النحو وعلمائه، لما فيه من كثرة المحذوفات.

انظر في ذلك كتاب الأنباري (الإنصاف في مسائل الخلاف) الشاهد ٢٩٨. وكذلك كتاب سيبويه، الجزء الأول، ص٣٣. وكتاب ابن هشام (أوضح المسالك)

الشاهد ٣٥١، والأشموني على شرح الألفية الشاهد ٦٥٠، و غيرها كثير .

٣٩.اعتمدت في تسمية حرف الرويّ بالقافية في هذا البحث قياسا على تعريف قطرب الذي جعل القافية حروف الروي، فقال ز إن القافية هي الحرف الذي تبنى عليه القصيدةس. انظرا (كتاب القوافي) للإربلي، ص ٢٧.

٤٠.الديوان ص٣٥ وقد وردت كلمة (أحداً) هكذا منونة بالفتح استجابة للوزن حيث نَوَّنَ الشاعر مالا يُنَوَّنُ وهو (اسم لا النافية للجنس).

٤١.انظر القصيدة وشرحها في ديوان الحماسة لأبي تمام، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، تحقيق عبد المنعم أحمد صالح، العراق، دار الرشيد ، ص٦٦

٤٢.نونية الأعشى هي القصيدة التي قالها الشاعر يمدح بها قيس بن معد يكرب الكندي، ويقول طالعها:

لـعـمُـركَ مـا طـول هـذا الـزمـنْ
عـلـى المرء إلا عـنـاءٌ مـعـنْ

نظر ديوان الأعشى الكبير، شرح وتعليق محمد محمد حسين، المكتب الشرقي، بيروت، ص٥١

٤٣.انظر محاضرة إحسان عباس في كتاب (محاضرات الموسم الثقافي الخامس) مطبعة حكومة الكويت ١٩٥٩م. وعنوان المحاضرة: دور شرق الجزيرة العربية في الشعر الجاهلي.

٤٤.يورد بروكلمان عن موشح المرزباني أن ابن طباطبا العلوي قد أنكر على الأعشى بشاعة القول في قصيدته (لعمرك ما طول هذا الزمان) وهي من بحر المتقارب، حين قالسفمثل هذا الشعر وما شاكله يصدئ الفهم ويورث الغمز .انظر تاريخ الأدب العربي ج ١ .ط ٢ ص ١٤٩ولئن لم يكن ابن طباطبا قد أشار إلى جانب الوزن أو القافية المقيدة، إن ترادف قسمي جملته النقدية (يصديء الفهم ويورث

الغم) يدل على أن قسمها الأول المتصل بالفهم يعني به الاثر الذهني الناتج عن المضمون، وأن القسم الثاني المتصل بالغم يعني الاثر النفسي الناتج عن الموسيقى الشعرية. خاصة أن معظم قصائد الشعر المنظومة على هذا الوزن مقيدة المجرى.

٤٥. انظر الديوان ص٨٨.

٤٦. انظر الديوان ص٦٧.

٤٧. أعني بالتسكين الخارجي تسكين حروف الروي في أضرب الأبيات الشعرية، مقابل التسكين الداخلي الحاصل في حشو الأبيات.

٤٨. انظر الديوان ص٤١.

٤٩. يتميز صوت الهاء عند علماء اللغة ودارسيها من الناحية الصوتية، بخصائص فسيولوجية تجعله مقترنا بخروج حركة الهواء من أسفل الرئتين، على النحو الذي يجسده نطق كلمة الآه. فالمزمار الصوتي لا يشترك في إنتاج هذا الصوت أو الفونيم الذي ينطق هوائيا فقط. لذلك فهو يعبر بخصائصه الهوائية المهموسة عن حركة الداخل، إذا قورن بصوت اللام ذي الخصائص اللسانية الحلقية المجهورة.

للمزيد من النظر في خصائص هذين الصوتين، راجع كتاب وفاء البيه (أطلس أصوات اللغة العربية) الهيئة العامة للكتاب، ط ١، مصر ١٩٩٤م.

٥٠. عزالدين إسماعيل: الشعر العربي المعاصر، دار الفكر العربي، ط٣، بيروت ١٩٧٨، ص ٦٧.

٥١. نفسه.

٥٢. أمين الريحاني : ملوك العرب ، أمين الريحاني للطباعة والنشر، ط ٥، بيروت ١٩٦٧م،ج ٢، ص ٢١٦.

٥٣. انظر مقدمة الديوان ص٥.

في الأدب الجغرافي

المـركزية الإسـلامية

مركزية دار الإسلام وصورة الآخر في القرون الوسطى

د. عبدالله إبراهيم *

خلاصة

أرست القرون الوسطى نماذج شبه ثابتة للتصورات المتبادلة بين الشعوب والمجتمعات والثقافات،وكانت تلك التصوّرات تمثّل معيار قيمة يتدخّل في رفع أو خفض أي مجتمع أو ثقافة،وليس خافيا أن الحكم المسبق على ظاهرة اجتماعية أو ثقافية أو دينية سيؤدّي إلى نتيجة تضفي قيمة عالية عليها أو تسلبها قيمتها الحقيقية ،والصور المتشكّلة في أذهان المجتمعات بفعل الخلافات الدينية، والصراعات السياسية،وتباين المنظومات القيمية،والأنساق الثقافية،أدّت خلال تلك الحقبة الطويلة إلى ترسيخ صور ثابتة ومنقوصة،ومادامت تلك الصور توجّه أفكار المؤرّخين والجغرافيين والرحّالة والمفكّرين والفقهاء، وكل مَنْ يصوغ الصور الجماعية الذهنية الخاصة بالآخر،وبخاصة المرويات السردية والعجائبية،فمن المنتظر الحصول على سلسلة متواصلة من الأحكام غير المنصفة بحق الآخر المختلف،و العودة إلى كبريات المدونات الفقهية والتاريخية والجغرافية والأدبية تبين بجلاء أن صورة الآخر مشوّشة،ومركّبة بدرجة كبيرة من التشويه الذي يحيل على أن المخيال الإسلامي المعبّر عن المنظومة العقائدية الإسلامية قد أنتج صورا تبخيسية للآخر، المركزية الإسلامية هي التي صاغت ملامح تلك الصورة.

إن المرويات والأوصاف عن المختلف عقائديا وثقافيا تؤدي لامحالة إلى رسم صور تطابق رغبة الذي يقوم بها ،أكثر مما تعبّر عن الأصل. وقد تدخّلت المنظومة الثقافية- العقائدية الإسلامية في إعادة رسم ملامح الآخر اعتمادا على مزيج من المعلومات الحقيقية والمزيّفة،ومن المشاهدات المباشرة المفسّرة على وفق سلّم معين من القيم، ومن الأخبار التي هتكتها الخرافات والأساطير، واقتحمت صلبها، وأخيرا من الرغبة الكامنة في الذات لإنتاج صورة نمطية منقوصة للآخر، وفي حقبة يعتبر الموجّه العقائدي فيها محفزًا لتشويه الآخر الذي يئنّ تحت طائلة الضلال، فليس من المنتظر البحث عن نقاء في الصورة، فقد طالما انتجت، ومازالت ، الأعراق والعقائد صورا استعلائية لنفسها وتخفيضية لغيرها، وفي الحالتين تقوم تلك الصور على تنضيد مرويات لايركّز الاهتمام فيها على الدقة والتقدير المطلوبين، إنما على إشباع الرغبات الثقافية، ففي مخيال المجموعات الثقافية- البشرية المعتصمة بذاتها ترتسم صورة مُرضية عن ذاتها ،ومَرضيّة عن غيرها،ومادام الآخر موضوعا للتبخيس في مجتمعات القرون الوسطى،فلم يفلح أحد بصورة مطلقة في تعديل الصور المقلوبة.

---

* أستاذ مشارك، كلية الانسانيات، جامعة قطر

Islamic Centrism

Dr Abdullah Ibrahim
Faculty of Humanities
The University of Qatar

ABSTRACT:

Peoples of the Medieval Ages have laid down a sort of stereotype (i.e. a pre-formulated image) regarding their relationships with other peoples and societies. For them, this image was the means by which to pass a judgement, be it negative or positive.
Such a pre-judgement would certainly be untrue for it would not give them their right. Instead, it would either under-estimate or over-estimates them. Religious, cultural, as well as political conflicts have undoubtedly led to such deeply rooted and incomplete, if not distorted, portrayal of these cultures and societies.
As long as historians', geographers', travellers' and religious men's beliefs are shaped one way or another, and especially the narrative and miracle tales, by such 'beliefs', then it's logical to get a whole series of unjust passed judgements regarding the other, as proven upon imparking on the task of studying the Islamic literary, geographical, historical and religious writings where the image of the other is distorted and wrongly depicted and portrayed. In other words, Islamic centrism contributed and formed that distorted image of the other.
The narratives about and the depictions of the other (different in religion, culture or race) would certainly lead to an image that is to conform with the individual's wish and desire to do so, and not at all a truthful rendering of the original. Islamic culture and dogma contributed very largely to the reshaping of the other's beliefs depending on:
i) a mixture of factual and non-factual information;
b) a fixed scale of criteria;
ii) views affected and shrouded with fables and myths;
iii) a deeply rooted desire to depict the other so.
All this takes place at a time when the religious motivation encourages such an incomplete or flawed depiction in order to gratify itself culturally and be happy with that look at the other in that constricted outlook.
As long as the other is the subject of such depiction in the societies of the Medieval Ages, no one would ever be successful in modifying or changing the upside down image or stereotype.

١. توطئة

أرست القرون الوسطى نماذج شبه ثابتة للتصورات المتبادلة بين الشعوب والمجتمعات والثقافات،وكانت تلك التصوّرات تمثّل معيار قيمة يتدخّل في رفع أو خفض أي مجتمع أو ثقافة،وليس خافيا أن الحكم المسبق على ظاهرة اجتماعية أو ثقافية أو دينية سيؤدّي إلى نتيجة تضفي قيمة عالية عليها أو تسلبها قيمتها الحقيقية ،والصور المتشكّلة في أذهان المجتمعات بفعل الخلافات الدينية، والصراعات السياسية،وتباين المنظومات القيمية،والأنساق الثقافية،أدّت خلال تلك الحقبة الطويلة إلى ترسيخ صور ثابتة ومنقوصة،ومادامت تلك الصور توجّه أفكار المؤرّخين والجغرافيين والرحّالة والمفكّرين والفقهاء، وكل مَنْ يصوغ الصور الجماعية الذهنية الخاصة بالآخر،وبخاصة المرويات السردية والعجائبية،فمن المنتظر الحصول على سلسلة متواصلة من الأحكام غير المنصفة بحق الآخر المختلف.والواقع فإن العودة إلى كبريات المدونات الفقهية والتاريخية والجغرافية والأدبية تبين بجلاء أن صورة الآخر مشوّشة،ومركّبة بدرجة كبيرة من التشويه الذي يحيل على أن المخيال الإسلامي المعبّر عن المنظومة العقائدية الإسلامية قد أنتج صورا تبخيسية للآخر،ولم يكن ذلك خاصا به؛فالقرون الوسطى تميزت بأنها تعنى بثبات المعايير وتكرارها،وتنظر إلى الظواهر الطبيعية والبشرية والثقافية نظرة شبه ثابتة، وتستعين بطرائق تحليل تقليدية تفتقر إلى قوة التعليل،الأمر الذي جعل المعرفة الخاصة بتلك الحقبة هشّة،وتنطوي على تناقضات كثيرة،ولم تصمد بوجه النقد،لأنها قائمة على التنميط غير المعلّل، أو الذي يفتقر إلى تعليل يأخذ في الاعتبار العناصر الحقيقية للظاهرة،ولما كانت تلك المعرفة تقوم على ركائز ناقصة،وغير متكاملة، فمن الطبيعي أن المعرفة الناتجة عنها تتّصف عموما بالنقص وعدم الإحاطة بموضوعاتها،وكان هذا التصور يقيم معرفة ملتبسة مع نفسها،يتم تعميمها استنادا إلى السجال ،وليس التجربة.حينما توضع في الاعتبار كل العناصر المكوّنة

لظاهرة ما، يمكن الحديث عن اقتراب إلى حقيقة الشيء.

تضافرت المرويات والمدونات التي أشرنا إليها من أجل تمثيل الذات والآخر استناداً إلى آلية مزدوجة الفاعلية أخذت شكلين: ففيما يخص الذات أنتج «التمثيل» ذاتاً نقيّة،وحيويّة، فضخ مجموعة من المعاني الأخلاقية على كل الأفعال الخاصة بها،وفيما يخص الآخر أنتج «التمثيل» «آخر» يشوبه التوتر والالتباس والانفعال أحياناً،والخمول والكسل أحياناً أخرى، وذهب فيما يخص الأقوام في المناطق النائية إلى ما هو أكثر من ذلك، حينما وصفهم بالضلال والتوحش والبوهيمية والحيوانية ،وبذلك أقصى واستبعد كل المعاني الأخلاقية المقبولة عند الآخر، فحُمّل بقيم رتّبت بتدرّج لتكون في تعارض مع القيم الإسلامية.وبذلك اصطنع «التمثيل» تمايزاً مطلقاً بين الذات والآخر ، أفضى إلى متوالية من التعارضات والتراتبيات التي سهّلت إمكانية أن يقوم الطرف الأول في اختراق الثاني،وتخليصه من خموله وضلاله.

هذه الآلية التي وفرت اعتصاماً بالذات وتحصناً وراء أسوارها المنيعة، وإقصاء للآخر وتشويه حالته الإنسانية،هي من نتائج ثقافة التمركز حول الذات داخل دار الإسلام ، والتمركز نمط من التفكير المترفّع الذي ينغلق على الذات، ويحصر نفسه في منهج معين ،ينغلق عليه ولا يقارب الأشياء إلا عبر رؤيته ومقولاته، ويوظف كل المعطيات من أجل تأكيد صحة مقولاته . ويحتاج هذا النمط من التفكير إلى نقد متحرّر من أية مرجعية ثابتة،سواء كانت عرقية أو دينية أو ثقافية،فالمرجعية التي يمكن اعتبارها الموجّه لعمله هي الممارسة النقدية الجريئة التي تتعرّض لفك التداخل بين الظواهر التي تلازمت فأوجدت هذا التفكير.

ولا يماري منصف في أن هذه الظاهرة الثقافية كانت مهيمنة ،وقد تغلغلت في تضاعيف التصورات العامة،وتحكّمت في توجيه الأفكار،وركدت مطمورة، ولكنها فاعلة تحت أكداس الخطابات التي حجبت ولمدة طويلة ،كل إمكانية للبحث في أمر تعديلها ،وهو ما يوجب إعادة النظر مجدّداً في كثير مما اعتبر من مسلمات الثقافة

في القرون الوسطى ،ليكشف فداحة الأوهام ،وخطورة المصادرات،ويعيد مرة أخرى ،وبكيفية جديدة طرح القضية الملتبسة دائماً،قضية «الأنا و الآخر» .ليس بوصفها قضية تاريخية،إنما باعتبارها ممارسة فكرية نقدية تقوم بتحرير الذات من أوهام التمركز والتفوّق والأفضلية.

يلزم الحديث عن صورة العالم في أعين المسلمين خلال القرون الوسطى أن نبحث في مركزية دار الإسلام خلال تلك الحقبة المشبعة بالسجالات الدينية؛ فالمركزية الإسلامية هي التي صاغت ملامح تلك الصورة.ومصطلح «دار الإسلام» بحد ذاته سيشكّل في الأفق منحى محددا لمكوّنات صورة الآخر ،ومن المهم أن نتحرّر نسبيا من ضغط المفهوم، فالموجهات الفكرية لمصطلح «دار الإسلام» تتدخّل في ترتيب رؤيتنا لمن هم خارج تلك الدار، إنها تدفع بنا إلى موقف منهم أكثر مما تستخلص صورة، ولكن هل يمكن أن نكون أكثر دقة لو استخدمنا مصطلح «العالم الإسلامي»؟ الواقع ينبغي الاحتياط والتحسّب أيضا عند استخدام هذا المصطلح ؛ فهذا الوصف يشوبه نوع من عدم الدقة من جهة والتعميم من جهة أخرى. فهو لا يأخذ في الاعتبار ما تمور به هذه المناطق الشاسعة التي استوطنها المسلمون كأغلبية، أو يشكلّون في بعضها أقليات ضخمة،لها خصوصيات عرقية ولغوية وتاريخية.

كان القدماء قد استخدموا مصطلح «دار الإسلام» كنقيض لـ«دار الحرب». أما «العالم الإسلامي» فاستعماله في الوقت الحاضر يوجب بحثاً عن نقيض ، وهو أمر أصبح محاطا بالحذر في عالم تداخلت مصالحه وعلاقاته وأفكاره وشعوبه، وتخلّص جزء كبير منه من سجالات العصور الوسطى التي يقوم نموذجها الفكري على الثنائيات الضدية، وإن كانت بعض أمشاج الماضي مازالت حاضرة في صلب التفكير المعاصر، إذ لم تندثر تماما الحساسيات العقائدية والثقافية بين الشرق والغرب أو الشمال والجنوب على سبيل المثال، ولابين المجالات المؤممّة من هذه العقيدة أو تلك، أو هذه الثقافة أو تلك. وفي الوقت الذي سيتناوب فيه استخدام المصطلحين،فمن المفيد القول إن العالم الإسلامي أو دار الإسلام كان إطارا جامعا لعدد من الشعوب

والأعراق، وأحيانا الثقافات، فقد ظهرت للإسلام ملامح متعدّدة في مختلف الأزمنة والأمكنة بتأثير من العوامل المحلية الجغرافية والاجتماعية والسياسية فيه ،وبقوة استجاب لها الإسلام(١) .

لقد بُذل جهد كبير للحفاظ على وحدة العالم الإسلامي خلال القرون الوسطى بوجه التحدّيات الخارجية والداخلية في محاولة لبلوغ أكبر درجة ممكنة من الوحدة الدينية والاجتماعية والثقافية،لكنّ ذلك لم يتحقق الاّ بعد التفكّك السياسي الذي لحق بدار الإسلام، وخلال ذلك وقع تفاعل واسع المدى بين شعوب تنتمي إلى أرومات وثقافات وتقاليد مختلفة، وبرزت الثقافة الإسلامية في القرون الوسطى إلى الوجود من خلال عملية التفاعل هذه، بل كادت تكون في الحقيقة نتيجة لها(٢) .

ليس من الحكمة الآن النظر إلى واقع دار الإسلام كما كان ينظر إليها حينما كانت قائمة بالفعل.ولكن من المهم التأكيد على خاصية الوحدة المتنوعة بشريا وثقافيا لها،وتجنب ترسيخ المصطلح للتعبير عن دلالة رغبوية كامنة في الوعي الإسلامي المعاصر الذي يواجه تحديات حقيقية، فينظر إلى الماضي نظرة شفّافة تستبعد الخصوصيات التي أضفت على الإسلام الثقافي أبعادا خصبة في كل مكان وصل إليه. من الصحيح أن الإسلام كان عقيدة دينية، لكنّ مفهوم دار الإسلام كان يتأكد وجوده من كونه عالما واسعا يشترك في تصورات ثقافية وأخلاقية متقاربة أكثر مما يمتثل لوحدة سياسية ودينية مطلقة.وكان هذا معروفا عند القدماء، وجرى التعامل معه كحقيقة واقعة.

ولئن ذوبت نزعات الحداثة والعولمة بعض التخوم الرمزية الفاصلة بين التجمعات القومية والعقائدية،وفكّت الانحباس التقليدي المتوارث فيها، إنها بذرت خلافا جديدا تمثله مفاهيم التمركز والتفوق والتفكير بسيطرة نموذج ثقافي على حساب آخر، وهو أمر نشّط مرة أخرى المفاهيم التناقضية-السجالية التي تخمّرت في طيّات القرون الوسطى، وصارت تُبعث اليوم بصورة إشكاليات الهوية والخصوصية والأصالة.وينبغي التأكيد على أمر يكاد يصبح قانونا ثقافيا، وهو أن البطانة

الشعورية-العقائدية ،وهي تشكيل متنوع من تجارب الماضي والتاريخ والتخيّل والاعتقاد واللغة والتفكير والانتماءات والتطلعات ، تؤلّف جوهر الرأسمال الرمزي للتجمّعات المتشاركة بها،أقول إن تلك البطانة المركّبة تعمل على جذب التجمعات البشرية الخاصة بها إلى بعضها، وقد تتراجع فاعليتها التأثيرية في حقبة بسبب ضمور فاعلية عناصرها، لكنها قابلة للانبعاث مجددا في حالة التحدّيات ، والتطلعات الحضارية الكبرى .وليس يستبعد أن تُغذّى بمفاهيم جديدة تدرج فيها من أجل موافقة العصر الذي تتجدّد فيه.وهذا هو الذي يبعث التفكير ثانية في الماضي الذي يصبح حضوره ملحّا حينما تشرف المجتمعات على حالات تغيير جذرية في قيمها وأخلاقياتها وتصوراتها عن نفسها وعن غيرها.ينبثق تفكير ملحّ بالماضي حينما يكون الحاضر مشوّشا،وعلى عتبة تحولات كبيرة إما بسبب مخاضات تغيير داخلي ،وإما بفعل مؤثرات خارجية.

تعيش الشعوب الإسلامية حالياً ازدواجاً خطيراً تختلط فيه قيم روحية رفيعة وقيم مادية منحطّة، ولم تفلح أبداً في فك الاشتباك بين الاثنين على أسس عقلية واضحة. فالقيم الأولى حبيسة النصوص المقدسة وحواشيها (= القرآن والحديث النبوي) وقد آلت إلى نموذج أخلاقي متعال يمارس نفوذا فيوجّه الحاضر انطلاقاً من الماضي، أما القيم الثانية فقد غزت الحياة بشتّى جوانبها، باعتبارها إفرازات مباشرة لنمط العلاقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في العصر الحديث، وبالتحديد بفعل المؤثر الغربي. وهكذا فقد اصطدمت وتداخلت جملة من القيم المختلفة في مرجعياتها ووظائفها، فلم تعد الشعوب الإسلامية قادرة لا على الدخول إلى قلب الحداثة ولا الانفصال عن الماضي. ثمة زمنان يحملان قيماً ثقافية مختلفة يتواجهان في وسط هذا العالم الكثيف بشرياً: العالم الإسلامي، الذي لم تستطع شعوبه أن تنجز فهماً تاريخياً متدرّجاً ومطوّراً للقيم النصيّة الكامنة في القرآن والحديث، بما يمكنها من إدراج تلك القيم في صلب السلوك الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، ولم تستطع في الوقت نفسه هضم كشوفات العصر الحديث في كل ما

يتصل بالحياة والمشاركة فيها.

بعبارة أخرى فإنها لم تتمكّن من إعادة إنتاج ماضيها بما يوافق حاضرها، ولم تتمكّن أيضاً من أن تتكيّف مع الحضارة الحديثة المنبثقة أساساً من الغرب، وعلى هذا فقد انشطرتْ بين قيم متعالية وقيم غربية، وحينما دفعها سؤال الحداثة إلى خانق ضيق، طرحت قضية الهوية، كقضية إشكالية متداخلة الأوجه. فالقائلون بالهوية الإسلامية التقليدية المميزة قدّموا قراءة هشّة للإسلام تقوم على فهم مدرسي له، يعنى بالطقوس والأزياء، والتمايز بين الجنسين، والحلال والحرام، والطهارة ،والتكفير، والتحريم، وإنتاج أيديولوجيا استعلائية متعصّبة لا تأخذ في الاعتبار اللحظة التاريخية للشعوب الإسلامية، ولا تلتفت لقضايا الخصوصيات الثقافية والدينية والعرقية للأقليات، وسعوا إلى بعث نموذج أنتجته تصوّرات متأخّرة عن الحقبة الأولى من تاريخ الإسلام، نموذج يقوم على رؤية تقديسية للأنا وإقصاء للآخر ،ويحبس الإسلام في قفص ذهبي، دون أن يسمح له بالتحرّر من سطوة الماضي،وينخرط في التفاعل الحقيقي مع الحاضر. وهنا سوف يصطدم هؤلاء بحقيقة لا يمكن تذويبها، وهي: أنه ليس من الصعب فقط استدعاء نموذج أنتجته سجالات القرون الوسطى وفروضها وتعميمه على الحاضر، إنما من المستحيل تطبيق قراءة مختزلة للإسلام، أنتجتها العصور المتأخّرة، وهي تقوم على التمايز المذهبي، والتعارض الطائفي ،والانغلاق على الذات، وتبجيل السلطة وتسويغ طاعتها، وتجهيل الناس بحقيقة حالهم، كل هذا ضمن نمط من الحياة والتفاعل والمصالح والعلاقات الاجتماعية التي تكاد تختلف كلياً عما كان شائعاً إبّان تلك الحقبة التي يفترض أن النموذج المطلوب قد ظهر فيها.

ليست هذه وحدها هي العقبة الكأداء، إنما ترافقها صعوبة لا تقل أهمية، وهي أنه لا يمكن تبنّي نموذج لمجرد الرغبة فيه، فذلك أدخل بباب المحالات، فلا بد من كفاءة وتنوع يفيان بالحاجات المتكاثرة للناس ،وفي جميع الأحوال لا يمكن تطبيق أي نموذج مستعار من الماضي لاستيعاب الحاضر، فالأحرى اشتقاق نموذج حي ومرن وواسع

ومتنوع وكفء من الحاضر نفسه، يأخذ في الاعتبار كل أوجه الحاضر ، ويتجدّد بتجدّده، ولا ينغلق على نفسه، ولا يدّعي اليقين، ولا يزعم أنه يوصل إلى الحقيقة المطلقة،ويتفاعل دائماً مع المستجدّات الداخلية، ويتناغم مع حركة التاريخ بشكل عام. ويكون جريئاً في الحوار مع نفسه وغيره، ويتجنّب الانحباس داخل قمقم مغلق. ويترك للآراء والاجتهادات والرؤى والمنظورات أن تتفاعل فيما بينها، ولا يتّكئ على السجالات اللاهوتية والمنطقية، إنما يقدّم نفسه كنموذج مفتوح يُثرى بالاقتراحات والممارسات، ويفكّ نفسه من الأقواس التي تقيّده، فلا يدّعي أنه يقدّم الخلاص، ولا يعد بالنّجاة الكاملة.

أما القائلون باحتذاء الغرب، واستعارة حداثته، والاندماج بعالم يمور بالكشوفات العلمية والفكرية والاقتصادية، باعتبار أن الغرب استكمل حلقة التحديث الأساسية، وأنجز التطوّر في معظم مجالات الحياة العملية، وضَمن للإنسان حقوقه كفرد وكمواطن وكفاعل اجتماعي، ورسّخ سنناً قانونية وحقوقية واجتماعية تحول دون إلحاق ضرر بالمجتمع والفرد على حدّ سواء، فإنهم يتخطّون حقيقة لا تخفى، وهي: أن النموذج الغربي تولّد من نسق ثقافي خاص، وأنه نتيجة لتمخّض شهده الغرب منذ القرن السادس عشر الميلادي، وأنه أُشتق من حالة الغرب الخاصة، وتكمن كفاءته بالضبط من أنه زبدة ذلك الواقع، لأنه متصل به اتصال الجنين بالرحم. نعم، إنه نموذج يتصف بالشمول والسعة والكفاءة، وإنه عملي ومنضبط، وقد تطور استجابة لواقع الغرب الذي يكاد يشمل العالم، ولكن ركائزه الأساسية مبنية على وفق الخصوصيات الثقافية والسياسية والاجتماعية والتاريخية الغربية. وتكمن الصعوبة في تقليده ومحاكاته، ناهيك عن نقله وتبنّيه. وبافتراض إمكانية ذلك، فإنه سيكون في نوع من التعارض مع جملة القيم الموروثة التي أشرنا إليها. والحقيقة فإنّ التوتّرات القائمة في العالم الإسلامي حالياً، يتّصل كثيرٌ منها بالصدامات الظاهرة والضمنية بين النموذجين اللذين ذكرناهما. وفي النهاية لا يمكن تجريد نموذج من خصائصه الذاتية وفرضه على حالة مختلفة سواء أكان نموذجاً إسلامياً مستدعى من الماضي

أم نموذجاً غربياً مستعاراً من الآخر .الواقع يفرض نموذجه الخاص الذي لا يُشترط فيه التقاطع مع النماذج الأخرى،ولكن تُشترط خصوصيته.

نريد من كل هذا التأكيد على أن العالم كمجال ثقافي سيبقى دائما مضمارا للمنازعة والمدافعة، وقد تأخذ المنازعة أشكالا، وتنتظم في أهداف، لكنها تستعين بالمكوّن الثقافي-العقائدي كمنشّط في صراعها مع الآخر. مازلنا بعيدين عن تصور حقيقي يمارس وظيفة فاعلة في دمج التكوينات الثقافية داخل أطر تفاعلية، تستبدل بالمساجلات الحوار.ومادام الأمر قائما فليس ثمة إمكانية حقيقية للتخلّص الآن من التسميات التي تحمل معها مستنداتها الثقافية والدينية ، كـ«العالم الإسلامي» و «العالم المسيحي» و «الغرب» وحتى «دار الحرب» و «دار الكفر» و«دار الإسلام» فالمفاهيم والتسميات تعبّر عن حقيقة ظاهرة أو مضمرة،ولكن من المفيد التنبيه إلى ضرورة تفريغ دلالاتها من شحن الغلواء القديمة.المفاهيم التي توجه الأفكار هي الأخرى لها سُنن تطور خاصة بها.ولايراد استخدامنا لبعضها موافقة لدلالاتها، إنما نهدف إلى تعديل الدلالات الموروثة فيها.

يشير مصطلح «العالم الإسلامي» إلى ذلك المجال الشعوري الذي تتراسل فيه منظومة من القيم الروحية والأخلاقية والعقائدية التي انبثقت عن القرآن،وعُزّزت بفهم المسلمين لطبيعة الرسالة التي يتضمنها، وهو تراسل يتجاوز الانتماءات العرقية والثقافية والجغرافية، ولكنه لايهملها ولا يتقاطع معها، ذلك أن الإسلام لم يضع أية شروط محدّدة للتوفيق بين العرق والعقيدة ،فهما انتماءان لا تعارض بينهما في المنظومات الدينية، يتوازيان ويلتقيان ويتماسّان دون أن يلغي أيّ منهما الآخر، وهذا الأمر بذاته هو الذي يُظهر إلى الوجود إسلاماً متنوعاً يتمّ تلقّيه وإنتاجه والتفكير به طبقاً للخصوصيات الثقافية والاجتماعية،؛فالإسلام الفارسي له نكهة مختلفة عن الإسلام العربي، والإسلام التركي ينطوي على ما يميزه عن الإسلام الهندي أو الأندنوسي أو الأفغاني، ولكن الإسلام كمنظومة قيم روحية وعقائدية عامة واحد، فهو يضم هذه التصورات ويهضم الاختلافات والخصائص الثانوية، وذلك أمر

شائع يفرضه واقع حال المسلمين المتّصلين بأعراقهم الكثيرة، والمنتمين إلى هويات ثقافية متعدّدة،داخل إطار الثقافة الإسلامية العامة. وهذه الحقيقة دفعت محمد أركون لأن يحتجّ على برنارد لويس الذي يستخدم في كتبه مصطلح «العالم الإسلامي». ومؤدّى اعتراض أركون يتمثّل في أن هذا المصطلح أنما هو مفهوم شمولي وضبابي يغطي تحته عدداً كبيراً من المجتمعات والمجموعات البشرية المختلفة. وهذه الفئات والمجتمعات شديدة التنوّع والابتعاد عن بعضها في الزمان والمكان. إنها من التباعد والاختلاف بحيث أن مفهوم «العالم الإسلامي» يفقد كل فعالية عملياتية ،وبالتالي فيصعب استخدامه دون أخذ احتياطات كثيرة(٣) .وليس ثمة فائدة من استخدام المصطلحات جزافا، فالتحرّز تفرضه الدقّة، وعليه فلابد من العودة إلى الحاضنة الثقافية والسياسية التي تشكلّت فيها مثل هذه المفاهيم،لكي نتمكن من فهم الدور الذي لعبته في تركيب صورة الآخر.

٢. دار الإسلام ودار الحرب

يصعب من ناحية تاريخية تحديد اللحظة التي بدأ يتداول فيها مصطلح «دار الإسلام»، ليس لأن هذا المصطلح غير قادر على الإفصاح عن مضمونه، إنما لأن قيمته الحقيقية تكمن في دلالته الثقافية، فدار الإسلام لم ترتهن أبدا لمعنى جغرافي مباشر.كانت تتمدّد وتنحسر على وفق درجة حرارة البعد الثقافي للإسلام كمنظومة ثقافية يوجّهها بُعدٌ ديني لتفسير العالم. ويبدو لنا أن وحدة دار الإسلام كانت ثقافية بالدرجة الأولى،وجرى باستمرار تهميش للعوامل العرقية والجغرافية.ولكن هذا لا يقصد منه طمسها،إنما لأنها انتماء طبيعي، فيما العقيدة انتماء ثقافي. لم تكن دار الإسلام في أي وقت من الأوقات أرضا تحتكر السيطرة عليها دولة واحدة. بل يبدو لنا- وهذا أمر يحتاج إلى اختبار خاص- أن هناك تعارضا شبه دائم بين المفهومين السياسي والثقافي لدار الإسلام. ففي حدود علمنا نشأ المفهوم الذي ينطوي على أبعاد ثقافية لايمكن تجاهلها بعد موجة انحسار السيطرة العربية على جزء كبير من

العالم؛ فمنذ العقد الأخير من القرن الأول الهجري(=بداية القرن الثامن) حصل أمران ملفتان للنظر: أولهما توقف الفتوحات في أقاصي الشرق داخل الأراضي الصينية عند (كاشغر) وظهور بوادر تقهقر دائم في تلك النواحي، انتهى بعد أكثر من خمسة قرون بوصول الأقوام المغولية إلى بغداد، القلب الثقافي النابض لدار الإسلام آنذاك ،وثانيهما اندفاع الفتوحات الغربية إلى أوربا عن طريق الأندلس، ثم توقفها شبه المفاجئ، بعد فترة قصيرة. ولعلّ العقد الأخير من ذلك القرن هو البداية التي شهدت اللحظة الفاصلة بين اندفاعين يصعب تفسيرهما، وبداية تقهقرين لا يقلان عنهما غموضا، هذان الأمران كانا دائما مثار خلاف في التفسير ،وتتقاطع حولهما المواقف، وبخاصة حينما يُخلع عليهما الغطاء الديني،فيكون المفسّر الوحيد لانهيار الممالك، والمفسّر الوحيد للتقهقر والتراجع.

كان الحديث عن دار الحرب قد احتل أيضا مكانا بارزا في الأدبيات الفقهية الإسلامية منذ القرن الثاني الهجري، وزاد الاهتمام به في القرون اللاحقة ، وأسهم فيه نخبة من الفقهاء ، وقد كان العالم حسب المفهوم الإسلامي ينقسم إلى قسمين:دار الإسلام التي تضمّ المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية التي رضخت للسيادة الإسلامية،ودار الحرب . أما دار الإسلام فتشمل فئة المؤمنين، والفئات التي حالفت المسلمين من أهل الكتاب الذي آثروا البقاء على ديانتهم مقابل دفع الجزية،وجميع الساكنين في دار الإسلام يعتبرون من رعايا الإمام أو الخليفة ، ولهم حق الحماية في الداخل وحق الدفاع عنهم في حال اعتداء خارجي.أما دار الحرب فكانت تضمّ العالم المحيط بدار الإسلام،وتضم جميع الشعوب والأقاليم غير الخاضعة للسيادة الإسلامية.وكانت دار الحرب هي الهدف الذي كان الشرع يسعى إلى ضمّه إليه،ومن واجب كل حاكم مسلم أن يسعى لإخضاع دار الحرب للسيادة الإسلامية عندما تتوافر له القوة الضرورية لذلك، وسكان دار الحرب يُعتبرون أنهم لايزالون على سجيتهم الأولى البدائية، وكانت تنقصهم الكفاءة الشرعية التي تؤهلهم للدخول في مفاوضات مع المسلمين على قدم المساواة،وعلى مبدأ المعاملة

بالمثل، لأنهم يعجزون عن الانسجام مع المستوى الخلقي والشرعي لدى المسلمين،وعلى هذا فالمعاهدات معهم لم يكن معترفا بها ضمنا طبقا للشرع الإسلامي(٤) .

وقع خلاف بين الفقهاء المسلمين فيما يخص هذا التقسيم للعالم ،ومع أن الغالبية قبلته كأمر واقع فإنّ فئة منهم،ولاسيما فقهاء المذهب الشافعي،افترضوا وجود عالم آخر هو دار الصلح أو دار العهد.وحسب هذا المذهب فإن الإسلام قد اعترف اعترافا محدودا ومشروطا بالشعوب غير الإسلامية التي تكون قد أبرمت معاهدة أو حلفا مع المسلمين على شروط متفق عليها من قبل الطرفين المتعاقدين على أن يدفعوا الجزية، لكن فقهاء الحنفية لم يقبلوا بهذا، وما اعترفوا أبدا بالصلح، وحجّتهم في ذلك إنه متى عقد سكان الإقليم معاهدة سلام، ودفعوا الجزية فانهم يصبحون بذلك ضمن دار الإسلام،وعلى الإسلام أن يضمن لهم الحماية. إن دار الإسلام من ناحية نظرية هي في حالة حرب مع دار الحرب، لأن الهدف الأخير للإسلام هو العالم بأسره،وإذا أفلح في ذلك، فإن حالة السلم التي يفرضها الإسلام تحلّ محل كل تدبير سلمي آخر،وتصبح الشعوب غير المسلمة إمّا جزءا من الدولة الإسلامية، أو خاضعة لسيادتها كأقليات دينية معترف بها، أو كوحدات ذات استقلال ذاتي تربطها بالدولة الإسلامية معاهدات تنظّم العلاقات بينهما(٥).

طبقا لهذا التصور فإن الفكر السياسي الإسلامي أوجد دولة بمقتضى عقد مقدّس قائم على الشريعة، ولاانفصال بين الدولة والمجتمع ولابين الدولة والدين(٦) . وكما يذهب شاخت فإن الشريعة هي نموذج للقانون الديني(٧). وكان الخليفة أو الإمام هو الشخص المسؤول مباشرة عن حماية الشريعة، ومسؤول أيضا ليس فقط عن الحفاظ على حدود دار الإسلام وصيانتها، إنما توسيعها لتهيئة العالم لقبول الشريعة بما يجعل العالم كله معتنقا للإسلام ؛فالله هو المصدر النهائي للسلطة، والجماعة الإسلامية أمّة الله، وممتلكاتها مال الله، بما في ذلك الغنائم، وأعداؤها هم أيضا أعداء الله(٨) .وقد نظر إلى الشعوب المقيمة خارج دار الإسلام باعتبارها

شعوبا ضالة ينبغي أن تمتثل للشريعة الإلهية،ويجب أن يبسط الإسلام فيها قيمه الإخلاقية، هناك حرب قائمة بين دار الإسلامْ ودار الحرب، حرب معلنة أو مضمرة ،وهي لاتنتهي الاّ حينما يدخل الجميع في الإسلام أو يخضعون له، فالسلام بين الدارين غير ممكن من ناحية شرعية لأنه مصالحة بين نقيضين: حق وباطل، هدى وضلالة، ووجود هدنة لايعني أن تضع الحرب أوزارها دائما، فالهدنة مؤقّتة لا تزيد على عشر سنوات، وللمسلمين حق نقضها من طرف واحد ،ومواصلة الجهاد، متى وجدوا ذلك ممكنا وضروريا (٩).وكان هذا يشمل كل الممالك المتاخمة لدار الإسلام، باستثناء الحبشة التي استثنيت من ذلك لأسباب تتصل بموقفها من الإسلام في مرحلته الأولى.

يتضح مما سبق أن النظرة إلى الآخر كانت تقوم على أسس دينية، فالدين هوالذي يمنح المعنى للأشياء، للظواهر وللآخرين، لذلك فإن البحث عن ملامح الآخر يفترض العودة، بكيفية ما إلى النص المرجعي الذي يزوّد النظر ببعض عناصر الإدراك والوعي، أو يطعّم المتخيّل بما يحتاج إليه من صور وأشكال ورموز..ومادام الإسلام يحمل تصورا للعالم وللإنسان ، ويمثل النص القرآني تكثيفا للكلام الرباني، وتعبيرا عن تجلّيات المقدّس، فإنه يشكل مصدرا للرؤية، وقاعدة معيارية للجماعة(١٠).

لم يستطع المسلمون الحفاظ على هذه الوحدة المتماسكة التي توجهّها الشريعة وتنظمها،فسرعان ما تفكّكت أواصر الوحدة السياسية داخل دار الإسلام،وظهرت مراكز سياسية تدّعي احتكار الإسلام الحقيقي، وتصارعت تحت ستار امتلاك الشريعة الحقيقية، وقُسّمت دار الإسلام سياسيا، وإن ظلت موحدة عقائديا،ولهذا فدار الإسلام كانت ذات طابع ثقافي أكثر مما هو سياسي،ومع الزمن تم قبول الجوار كحقيقة لابد منها، فمادام التنوع قد قُبل داخل دار الإسلام،فقد امتدّ - مع كثير من التحفّظ الذي أبداه الفقهاء باعتبارهم منشّطين لقيم الشريعة- ليشمل العالم كله ، ولكن واقع الحال هذا لم يفرض نفسه الاّ في وقت متأخر بعد أن تعدّدت الدول السياسية داخل دار الإسلام.

لم تتثبّت أبدا حدود جغرافية لدار الإسلام، ولكن ليس هذا ما نريد الإشارة إليه هنا، إنما الأمر الرئيس الواجب إثارته هو عدم إمكانية ظهور دلالة ثقافية لهذا المصطلح في ظروف فتوحات كاسحة،وما إن توقفت إلاّ وجرى شبه تثبيت عقائدي ، هو الذي لعب دورا بالغ الأهمية في ظهور مفهوم دار الإسلام.

لم تكن الحدود الجغرافية بين الدولة الإسلامية والدول المجاورة لها في يوم ما ثابتة،ولم يجر طوال القرون الوسطى في أي مكان من العالم الاتفاق النهائي على حدود ثابتة معترف بها بصورة كاملة، والقول بحدود خاصة وشرعية فكرة تمخضت عن النزاعات الدائمة بين الدول الأوربية في القرن السابع عشر،وظل الشك يلازم تطبيقها النهائي إلى الآن. فلم يحدث أن أخذت دولة لها قوة حقيقية في القرون الوسطى أمر سيادة الدولة المتاخمة لها بعين الجد الكامل، فعنصر القوة،وليس الحق، هو المهيمن في العلاقات السياسية بين الدول،وهذا ينطبق أكثر ما ينطبق على مجموعة الدول التي كانت تتنازع السلطات ضمن دار الإسلام فيما بينها أو مع الدول المتاخمة لها. وهو يفسر لنا جزئيا ظهور مجال فاصل بين دار الإسلام ودار الحرب، مجال فرضه التنازع الدائم،وشكّل دارا ثالثة، هي (دار العهد) أو (دار الصلح). وغني عن البيان تفصيل القول في أن هذه الدار المزدوجة الولاء بين الدارين المذكورتين كانت هشّة التكوين، ضبابيّة الهوية،مُخترقة دائما من إحدى القوتين المحاذيتين لها،تقوم بدور التخوم الفاصلة حينما تغيب التخومُ الطبيعية المانعة لتقدّم هذا أو ذاك، إلى ذلك كانت سهلة الاختراق ، فنسيجها الاجتماعي والثقافي والعقائدي خليط مستعار من هذا وذاك. وهي دار رمزية يتزحزح مكانها بصورة دائمة، لا تعرف الثبات أبدا، وغالبا ما ينعدم وجودها.

يبدو لنا أنه بداية من القرن الخامس الهجري(=الحادي عشر الميلادي)كانت العلاقة بين المجال السياسي والمجال الثقافي فيما يسمى بـ دار الإسلام هي علاقة عكسية؛ فكلما تراجعت السيطرة السياسية، تقدمت السيطرة الثقافية، وبعبارة أكثر تحديدا،فقد حالت التنازعات الداخلية في دار الإسلام دون القدرة على إبقاء قوة

كاملة في تخومها تؤمّن حدودها بشكل دائم.وعلى هذا فقد امتصت تلك المنازعات القوة المطلوبة،وظلت حدود دار الإسلام غامضة،وغير واضحة بصورة تامة، يحدّدها لزمن ما عامل القوة الذي ينبثق هنا أو هناك ،بفعل شخصية قوية أو سلطان أو إمارة أو دولة، ثم يعيدها الضعف إلى سابق عهدها.ولكن بالمقابل فإن المسلمين المتاخمين لدار الحرب، والذين تتلاعب بهم القوة، فيكونون مرة ضمن دار الإسلام ، ومرة ضمن دار العهد ، وثالثة داخل دار الحرب، كانوا قد نجحوا على نحو منقطع النظير في تشكيل هويتهم الثقافية الإسلامية كائنا ما كان وجودهم داخل هذه الدار أو تلك ،وكائنا ماكانت قراءتهم للإسلام، وعلى هذا فقد تتراجع الحدود السياسية لدار الإسلام، ولكن الحدود الثقافية شبه ثابتة، إن لم نقل إنها تتوسع (= يظهر هذا بوضوح لا يخفى في آسيا وأفريقيا حيث تمدّدت دار الإسلام بوسائل غير عسكرية)ومع التراجع المطّرد للحدود السياسة، نشأ وضع جديد في ظل هذا التوتّر المستمر ؛ فقد نشأت دول وكيانات سياسية غير خاضعة للمركز التقليدي السياسي لدار الإسلام، لكنها تدين بالعقيدة نفسها ،والحق فإن هذه الكيانات، و هي أكثر من أن تحصى في هذا المقام ،وتمثل أطراف دار الإسلام ،لعبت الدور الرئيس والفاعل في إضفاء التنوع الخصب ثقافيا وعقائديا على دار الإسلام طوال قرون وقرون،وفيها نشأت عبر الزمن فكرة الإسلام المتنوّع الذي لا يتعارض مع وحدته العامة.وعلى هذا لم تكن دار الإسلام كتلة ثقافية متطابقة التصورات ،ومتماثلة التفسيرات، إنما كانت تتصف بالتنوع الذي أضفى خصبا ثقافيا لايمكن إهماله عليها، كان الإسلام يمثل هوية ثقافية أكثر منه كيانا سياسيا.

قلنا إن مصطلح «العالم الإسلامي» قد بدأ يحلّ محل «دار الإسلام» وهذا يتسبب في نشأة وضع آخر ،وهو التفكير في البحث عن المصطلح الذي يمكن إطلاقه على «العوالم الأخرى»، فمادام قد غُطي هذا العالم بغطاء ديني، فما الذي يمنع من خلع أغطية مماثلة على العوالم الأخرى التي تشترك بالعقائد والثقافات واللغات؟ إلى ذلك فالمصطلح الجديد، إنما هو تشكيل رمزي ليس له قيمة سوى القيمة الثقافية

التي كانت اللبّ المكوّن للمصطلح القديم، فشأن هذا شأن ذاك، لايمكن أن يُعبأ بغير الأبعاد الثقافية. ومادام التفكير في (الأنا) يتمّ في ضوء سلّم محكم من القيم الدينية، فمن الطبيعي أن يظهر (الآخر) المختلف.

لقد فرضت المفاهيم القديمة للعالم تباينا في التصورات ، أدّت إلى تركيب صور إكراهيّة للآخر ، صور سادت لفترة طويلة توجهّها منظومات قيم متباينة. إن الآخر في الفكر القديم هو المختلف قيميا بالدرجة الأولى. وتثير قضية الآخر في أذهان المسلمين موضوع القيم الإسلامية وضرورة تعميمها على العالم بأجمعه. الآخر هو موضوع ينبغي أن يُغزى بالقيم الإسلامية لكي يصلح أمره.

كان التصور الشائع عن الذات والآخر يستمد حيويته من المركزية الدينية، أي تلك البؤرة التي تنبثق منها قيم الحق إلى الأبد. وبالنظر إلى أن التصوّر يذهب إلى اعتبار أن الله هو مصدرها، وأنه قد حلّ هنا «دار الإسلام» ولم يحل هناك «دار الحرب» فينبغي إذا الوصول إلى نتيجة واحدة: قيم دار الإسلام هي الحقيقية، وهي الشاملة، وهي المطلقة الصواب. وقيم الآخر مثار استغراب،واستهجان؛ فهي وثنية، محقّرة،مدنّسة،يلزم تطهيرها من النجاسة الوثنية. قيم الآخر هي موضوع لحكم القيمة وليس للوصف.

في عصر يتصدّر فيه الشعور الديني أي شعور آخر، لامكان للمصالحة والشراكة في القيم والأخلاقيات. ولكي يظلّ ذلك الشعور حيًا، متوهجا، ومتّقدا بالتنازع القيمي لابد من تفريق حاسم قائم على ثنائية الحق والباطل بين قيم(نا) وقيم(هم). هذه الثنائية تصوغ وعي لاوعي المجموع ، وتجعله يبني تخيلاته ومواقفه وأحكامه واختياراته على أساس فكرة التفاضل والتراتب التي تقود إلى الإعلاء من شأن الذات وخفض قيمة الآخر. لقد تمّ تخطّي الإنسان كذات، وصار التركيز عليه كموضوع للقيم، وأهميته لا تتحدّد من كونه بشرا، إنما في اعتناقه ضربا من القيم دون غيره.

سلّم القيم الذي صاغه الإسلام، وتحول إلى جزء مكمّل من العقيدة حسب الفهم

الشائع لها سيتدخّل في تركيب صور مشوّهة واكراهية للآخر. وبالإجمال فصور الأخر منتقصة؛يشمل الانتقاص بالدرجة الأساس القيم الشائعة لديه، ويمتد ليشمل الإنسان حامل تلك القيم، هنالك تشويه لحقيقة الآخر ذهنيا وجسديا،ففضلا عن البلادة والجهل والضلال والسفه والبوهيمية، يتراوح الأخر بين تصغير يشوّش إنسانيته كما هو الأمر بالنسبة لأقوام أقصى الشمال الشرقي من آسيا حيث يفترض أن تكون بلاد يأجوج ومأجوج ،أو تضخيم مقصود كما هو الأمر في حالة الزنوج والصقالبة، وكثير من الأقوام الشمالية.

تتّصف القيم الدينية بالثبات، وكان الفهم الديني للحياة يقوم دائما بمراجعات دقيقة كيلا يخرم الزمن ثبات القيم، فتُصاب بالفساد بسبب التحوّل، بعبارة أخرى فالقيم الدينية تتخطّى البعد التاريخي، ولها قدرة الشمول والديمومة والثبات؛ لأنها قيم مكانية وليست زمانية. فهي لاتقرّ بالتحوّل ،ثابتة، ساكنة، دائمة الصحة، تريد للإنسان أن يتكيّف معها، فيظل في حالة تصحيح دائم لمساره، لكي يذعن لها، هي المركز المشع الدائم،وهو يدور في فلكها، قربه وبعده عنها هو الذي يقرّر قيمته. مادامت القيم الدينية هي التي تحدّد أهمية الإنسان فمن الطبيعي أن تجرّد قواها كاملة لتضمّه إلى عالم الحق. فحيثما تكون ثمة حقيقة مطلقة الصواب ينبغي نشرها، يسود العنف والقسوة كوسيلتين لذلك.أصبحت القيم جوهرا ،وصار الإنسان عرضا.

تُستمد القيم من طبيعة المجتمع الذي رسمه الإسلام، تلك القيم هي المعيار الوحيد لصواب المسار الذي ينبغي على المرء أن يسلكه، ذلك سيؤدي لامحالة إلى وجود نقيض؛ النقيض يسوّغ صيانة القيم من جهة، والعمل على نشرها لتعمّ العالم من جهة ثانية، ففي المجتمع النصّي القرآني تمثل الثنائيات الضدّية دوراً حاسماً في شطر العالم إلى عالمين، ثمة تعارض ثابت ودائم بين الحق والباطل ،والخير والشر، والإيمان والكفر. ولايمكن أن يظل الصراع منحبساً في المصحف، واستناداً إلى مركزية كلام الله، فإن العالم بتناقضاته قد صيغ على غراره. المجتمع الأرضي

المنشود إنما هو محاكاة للمجتمع النصي، كما قرر ذلك علم الكلام ثم الشريعة الإسلامية. في نهاية المطاف، لا بد من انتصار وظفر، فكل من أهل الباطل والشر والكفر يتآكلون؛ لأنهم زاغوا عن الحق والخير والإيمان، والصراع محكوم بالثبات والديمومة، وأهل الحق هؤلاء أنيطت بهم مهمة خالدة: نشر كلمة الله في أرجاء الأرض، إذ ليس ثمة حدود نهائية تحول دون ذلك، وبالنظر إلى اختلاف العقائد والأديان والثقافات. فمن المنتظر أن يتعثّر أهل الحق في مهمتهم، ولكن ينبغي عليهم الالتفاف حول كلمة الله، والتمسّك بها، ونشرها، وذلك هو الجهاد. فالجهاد إذن وسيلة لحسم التناقض العقائدي، وإحلال الوحدة محل التعدّد، وما دام نسق الثنائيات الضدية قائماً في صلب التفكير الديني ،فالجهاد لن يتوقف. إنه فعل محكوم بنظام لاهوتي عام. والحق فإن فعل الجهاد كممارسة تهدف إلى تحويل البشر إلى عقيدة واحدة، سيصطدم مع فرضية انشطار العالم إلى عالمين: دار الإسلام ودار الحرب. ولمّا كان الصراع يُعبّر عنه بتجليات مباشرة، فالمؤمنون يوضعون دائماً في تضاد مع الكافرين، وبينهم يتحرك المنافقون حركة مكوكية مخادعة.

لقد أشار جاك بيرك إلى هذا التضاد الذي يحكم هذه الأطراف بالصورة الآتية: «المؤمنون يتعارضون مع مختلف أجناس الخصوم، ويتعارضون حسب أنماط الغيرية. ويقف المؤمنون إزاء الوثنيين والمشركين موقف التضاد المنطقي، وتنخفض حدة هذا التناقض إلى تعاكس بسيط ..في حال المنافقين الذين يظهرون وكأنهم مؤمنون، لكنهم ليسوا كذلك في الحقيقة .. تتحرك سلوكياتهم المراوغة بين جميع اللايقينيات والتقسيمات الناجمة عن ازدواج الوجود والفعل والكلام، وفي النهاية فهم ينضمون إلى جانب الباطل .. غير أن هنالك خصوماً آخرين سبق أن لمسهم الحق و بُلّغوا به، لكنهم يرفضونه ويخفونه. إنهم الكفار، هؤلاء الكفار لا يقدمون أنفسهم إذن كمنافقين، وإنما كتضمين للاعتقاد من ناحية الباطل»(١١) .

العالم طبقا للتصور العقائدي يحتاج إلى الانقسام أولا من أجل أن تكون الوحدة

هي الهدف المنشود فيما بعد، ومادام الحق ينبثق من دار الإسلام فلابد أن تكون تلك الدار هي المركز ، بكل المعاني الثقافية والدينية والجغرافية والأخلاقية.وهذا فيما نرى الدافع وراء مركزية دار الإسلام طوال القرون الوسطى حسب التصورات الإسلامية. من الصحيح أنها توسّعت جغرافيا في قلب العالم القديم،ولكن اعتبارها مركز الحق فاق المكون الجغرافي في تثبيت مركزيتها.ظهرت الجغرافيا الإسلامية لتسوّغ كل ذلك.

٣. مركزية دار الإسلام

من الطبيعي أن تجد المنظومات الثقافية تعبيرا لها في التواريخ والآداب والفلسفات،وفي نظُم التفكير والمواقف ،وفي كل هذه تتجلّى المركزية الإسلامية بدرجة أو بأخرى، ولكن من الواضح أن الجغرافيا هي الوسيلة الأكثر فاعلية في تحديد الأطر العامة للحدود الرمزية لتلك المركزية الإسلامية. «دار الإسلام» – كمصطلح- كانت الجغرافيا قد لعبت دورا مباشرا في صوغه،مع أنها تدرك بوضوح أن الحدود السياسية كانت مثار تنازع وعدم استقرار.فكرة دار الإسلام هي التعبير الأكثر وضوحا لمفهوم المركزية الإسلامية.وقد سلّم الجغرافيون بهذه الحقيقة، وجعلوها منظّما لتصوراتهم.لم ينج أحد من ضغطها الواعي وغير الواعي في صوغ فرضياته،وتحديد منطلقاته في النظر إلى الذات والآخر.

تبدو صورة الأرض التي رسمها ابن حوقل في القرن الرابع الهجري (العاشر الميلادي) أول محاولة جادّة وتفصيليّة لتقريب صورة الأرض في الثقافة الإسلامية. فالأرض كرة، تقع ديار العرب في قلبها تماماً.وفي المحيط الضيّق للإطار المائي حول الأرض، بالكاد تظهر من ناحية المشرق والمغرب ممالك الكفّار، ثمة تضخيم متعمّد للصورة، خاص فقط بدار الإسلام. وكتاب ابن حوقل بكامله خُصّص لتلك الدار، وكأنها هي الأرض. لم يبذل هذا الجغرافي المشغول بالتفاصيل الكثيرة والمتنوعة بالعوالم الخارجة عن مجال العقيدة الإسلامية جهداً بدار الحرب المحصورة بين

عالم هو المركز ومياه مظلمة. مدوّنته الضخمة لم تتطرّق إلى غير العناصر المكونة لدار الإسلام. بدأها بديار العرب، ثم توسع إلى الغرب أولاً: المغرب، الأندلس، صقلية، مصر، ثم شمالاً: الشام، الجزيرة، العراق، واتجه شرقاً: خوزستان، فارس، كرمان، السند، أرمينية وأذربيجان، والرّان، الجبال، الديلم وطبرستان، مفازة خراسان، سجستان، خراسان، ما وراء النهر، ولم يُهمل البحار التي تربط أطراف هذا العالم: بحر فارس، بحر الرّوم، بحر الخزر. ما عدا ذلك لا وجود له في تصوّر ابن حوقل. في الصفحة الأخيرة من كتابه يؤكّد، لآخر مرة خطته الجغرافية، فما أن يصل إلى آخر المدن الصغيرة في منطقة ما وراء النهر، يذكر مدينتين هما «شتلات» و «استياكند» ويقرّر «هما ثغران، وإنما يذكران لمحلّهما في الجهاد، وأنهما آخر الإسلام»(١٢).

هذا التصور سرعان مااتخذ طابعا ثقافيا، فليس ثمّة مايرتجى منه خارج دار الإسلام. المقدسي في كتابه «أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم «يؤكّد على أنه معنيّ بدار الإسلام، وأهل هذه الدار غير معنيّين بدار الكفر ، وإنه لن يكلّف نفسه عناء البحث في ممالك الكّفار ، ولا يرى فائدة من ذكرها (١٣). حافظ كثير من الجغرافين على هذا الميثاق الضمني، لكنّ الرحّالة خرقوه.وعلى الرغم من أنهم امتثلوا لشروطه ذهنيا،لكنهم تمرّدوا على قيوده الجغرافية. قلّة قليلة جدا منهم ظهر لديهم تحفّظ على ذلك، لكنها تحفّظات كادت تذوب في النسيج شبه المغلق للرؤية الثقافية العامة التي يتحرّكون في مجالها.

يُظهر ابن حوقل معلومات غزيرة فيما يخص أقاليم دار الإسلام، وفي الوقت نفسه يفاخر بجهل لا يُقبل فيما يخص الأقاليم الأخرى، وإذا كان معياره يقوم على أساس أن «انتظام الممالك بالديانات والآداب والحكم وتقويم العمارات بالسياسة المستقيمة» (١٤) فإنه يرى أنّ هذه المكونات منعدمة إلا في دار الإسلام، ذلك يؤدي به إلى استبعاد كل ما يتصل بالعوالم: الرومية والصينية والهندية والإفريقية جنوب الصحراء الكبرى والأقوام الشمالية من فرنجة وصقالبة وبلغار وأتراك وغيرهم.

البصيرة العقائدية الضيقة، تسبّب خطأ ثقافياً لا يُغتفر، ينبغي طبقاً لمنظور ابن حوقل طمس الآخر واستبعاده. كل مَنْ لا يتنفّس رحيق العقيدة الإسلامية، يعتبر مهملاً وفاقداً للخصال الأساسية التي تجعله مقبولا في «أرض» ابن حوقل.تتأسس على هذا التصوّر نظرة مشوبة بالتبخيس إلى الآخر الذي يفتقر إلى مقومات دار الإسلام:الديانات،الآداب،الحكم،السياسة المستقيمة.

يكثّف ابن حوقل رؤية عرقية – دينية– ثقافية – جغرافية، يجعلها أساساً لقانون صارم، يرتّب في ضوئه أهمية أقاليم الارض، وينزّل «ديار العرب» في قلب الدائرة، إنها المركز المشع إلى الأطراف، يقول «بدأت بذكر ديار العرب فجعلتها إقليماً واحداً لأن الكعبة فيها، ومكة أم القرى، وهي واسطة هذه الأقاليم عندي، وأتبعت ديار العرب بعد أن رسمت فيها جميع ما تشتمل عليه من الجبال والرمال والطرق وما يجاورها من الأنهار المنصبّة إلى بحر فارس ؛ لأنه يحفُّ بأكثر ديارها ،ولأن بحر فارس يعطف من جزيرة مسقط مغرّباً إلى مكة وإلى القلزم عن خمسين فرسخاً من عمان ،ويدعى ذلك رأس الجمجمة» (١٥) ثم يتوسع في أوصافه غرباً وشرقا. وبالنسبة له فالأقاليم المجاورة لديار العرب، إنما هي تخوم لها، أمّا ممالك الكفّار فهي تخوم دار الإسلام. وتلازمه فكرة المركزية، فيعود لتأكيدها في تضاعيف كتابه، لكنّه ليُبرز هذه المرة، فضلاً عن الجانب الديني، الصفاء العرقي «ابتدأت بديار العرب لأن القبلة بها، ومكة فيها، وهي أم القرى، وبلد العرب وأوطانهم التي لم يشركهم في سكناها غيرهم» (١٦) .

إن تخصيص ديار العرب بالأسباب المذكورة، دون غيرها من الأقاليم، إنما يضفي عليها رفعة ذات مستويات متعددة ومتراكبة: التلازم الشديد بين مركزية دينية وعرقية وجغرافية وعوالم إنْ هي إلا امتداد لممارسة النفوذ المركزي بوجوهه المتنوعة تلك.

إن الاتصال بين ديار العرب من جهة، والأقاليم الأخرى المكوّنة لدار الإسلام من جهة، والانفصال بين دار الإسلام بأجمعها، ودار الكفر، يقوم على سلسلة معقّدة من

التبعية والاختزال والتهميش. فثمة مركز يضيء بأنواره عالماً محاذياً، يظل ممتداً إلى أن تضعف شدّة النور في تخومه، فيسقط كل ما وراء ذلك في ظلام دامس. هنالك باستمرار تدفّق للقيم العليا من بؤرة ما إلى أطراف محيطة، اكتسبت قيمتها من تيار القيم النابع من ديار العرب. العالم الإسلامي يعيش دائماً تحت مديونية معنى للعرب، وكذلك العالم الآخر بالنسبة للمسلمين.

من المعلوم أن ابن حوقل نسخ الاصطخري في «مسالك الممالك» واحتذاه بألفاظه وتراكيبه، والتوسعات البسيطة جداً التي تأتي كإضافات محدودة للغاية في تضاعيف بعض الفصول، لا تؤكد سوى أنّ الكتابين كتاب واحد، ومَن يطّلع على مقدمة كتاب «صورة الأرض» يصاب بالعجب، لأنه تخطّى الاصطخري، وأغفله، ولم يأت على ذكر له .والحال، فابن حوقل، لا يستمدّ كتابه بكامله من كتاب الاصطخري، إنما يستعير الرؤية ذاتها التي ترتّب شؤون الأقاليم لتحقيق فكرة التمركز حول الذات؛ فديار العرب هي «واسطة الأقاليم»، ومن سمائها انبثقت، أول مرة، الحقيقة الإلهية، وبالنسبة للمسلم آنذاك، فإن كل الأشياء تتوارى خلف هذه الحقيقة. كان الوعي، بأشكاله البسيطة الأولى، يتدفّق عارماً في تيار ينطلق من المكان الذي لمست فيه كلمة الله وجه الأرض. الحجج التي يوردها ابن حوقل لتقديم العرب وديارهم، يأخذها بالحرف من الاصطخري (١٧) . إنه يستأثر لنفسه بذخيرة المعلومات التي جهزها له الآخرون.فكرة الأقاليم بذاتها كانت شائعة من قبل،كما سنبيّن بعد قليل.

يمنح ابن خرداذبة،وهو من المؤسسين الأُول للجغرافيا الإسلامية في القرن الثالث الهجري(=التاسع الميلادي) أهمية استثنائية للبعد الديني ، جاعلاً من مكّة مركز الأرض، وإليها تتجه قلوب المؤمنين ووجوههم عدّة مرات كل يوم، إنه لا يستخدم كلمة «مركز» أو «وسط»، ولكنه يركّز فهماً مجازيّاً غايته الإعلاء من شأن التمركز. فالكعبة، قلب مكة، وقلب ديار العرب، فدار الإسلام، تستقطب إليها اهتمام المسلمين، إنها «القبلة» التي تتكثّف فيها، بوصفها مركزاً، كل أدعية الخلاص والتطهّر والرغبة في نيل رضا الخالق. إنها بمثابة شمس تشدّ إليها الكواكب، وتُرسل

أيضاً بأشعّتها إلى العوالم المجاورة.

يقول ابن خرداذبة «فقبلة أهل أرمينية وأذربيجان وبغداد وواسط والكوفة والمدائن والبصرة وحلوان والدينور ونهاوند وهمذان وأصبهان والري وطبرستان وخراسان كلها، وبلاد الخزر وقشمير الهند إلى حائط الكعبة الذي فيه بابها، وهو من القطب الشمالي عن يساره إلى وسط المشرق. وأما التبت وبلاد الترك والصين والمنصورة ،فخلف وسط المشرق بثمانية أجزاء لقرب قبلتهم من الحجر الأسود. وأما قبلة أهل اليمن فصلاتهم إلى الركن اليماني ووجوههم إلى وجوه أهل أرمينية إذا صلوا. وأما قبلة أهل المغرب وإفريقية ومصر والشام والجزيرة فوسط المغرب وصلاتهم إلى الركن الشامي، ووجوههم إذا صلّوا إلى وجوه أهل المنصورة(=مدينة كانت تقع في شمال غرب الهند أعلى مدينة الديبل) إذا صلوا. فهذه قبل القوم والنحو الذي يصلون إليه»(١٨) . تتقاطع على أركان الكعبة تطلّعات المؤمنين من المشرق والمغرب ومن الشمال والجنوب، هي مركز استقطاب وجذب ، ومركز إشعاع.الصلاة طقس تعبّدي معبّر عن الانتماء الثقافي إلى مركز.

صاغت المدوّنات الجغرافية وعي المسلمين بعالمهم وعالم غيرهم، والواقع فإنها مستندات على غاية من الأهمية في ترسيخ صورة(الأنا) وصورة (الأخر) لفترة طويلة جدا. ومع أن المدونات الجغرافية المباشرة ككتب البلدان والمسالك والممالك، وكتب الأقاليم بخاصة ،تقدّم معلومات ثمينة عن دار الإسلام، وأحيانا تمرّر معلومات عابرة وسريعة عن دار الحرب؛ فإن المعلومات الأكثر أهمية عن العالمين قدمتها كتب الرحلات التي خصّت العالم القديم بأجمعه تقريبا بملاحظات مباشرة ثمينة.ولهذا فقد كانت الكتب الجغرافية مثار نقد.تقدّم كتب الجغرافيا والرحلات مرويات عجائبية تكرّس تصورا ناقصا عن الآخر.

ينتقد أبو الفداء الموروث الجغرافي الذي تراكم إلى زمنه في القرن الثامن الهجري(=الرابع عشر الميلادي) بادئاً بابن حوقل الذي يسجّل عليه عدم ضبطه للأسماء والأطوال والعروض الأمر الذي قاد إلى جهل في مواقع الأقاليم، لكن من

الواضح أنه لم يكتشف أن كتاب ابن حوقل استنساخ لكتاب الإصطخري، مع أنّه يشير إلى أن الإدريسي وابن خرداذبة وغيرهما حذوا حذو ابن حوقل في عدم التعرّض إلى تحقيق الأسماء، دون أن يلاحظ أن ابن خرداذبة متقدم على ابن حوقل بحوالي قرن من الزمان، ثم يتجاوز هذه الملاحظة التي تكشف أن بعض الجغرافيين يستعيدون المعلومات ذاتها، وينتقل إلى نقطة جديرة بالملاحظة، وهي اقتصار أولئك الجغرافيين على وصف دار الإسلام «إن جميع الكتب المؤلّفة في هذا الفن لا تشتمل إلا على القليل إلى الغاية، فإن إقليم الصين مع عظمته وكثرة مدنه لم يقع إلينا من أخباره إلا الشاذ النادر، وهو مع ذلك غير محقّق. وكذلك إقليم الهند فإن الذي وصل إلينا من أخباره مضطرب، وهو غير محقّق، وكذلك بلاد البلغار وبلاد الجركس وبلاد الروس وبلاد السرب وبلاد الاولق وبلاد الفرنج من الخليج القسطنطيني إلى المحيط الغربي، فإنها بلاد كثيرة وممالك عظيمة متسعة إلى الغاية، ومع ذلك فإن أسماء مدنها وأحوالها مجهولة عندنا، لم يذكر منها إلا القليل النادر، وكذلك بلاد السودان في جهة الجنوب، فإنها أيضاً بلاد كثيرة لجنوس مختلفة من الحبش والزنج والنوبة والتكرور والزيلع وغيرهم، فإنه لم يقع إلينا من أخبار بلادهم إلا القليل النادر، وغالب كتب المسالك والممالك، إنما حققوا بلاد الإسلام» (١٩).

يمهّد هذا النقد إلى أن أبا الفداء سيتخطّى عثرة أسلافه، بأن يسدّ ذلك النقص الذي أصبح ظاهرة ملفتة للنظر، خاصة وأن دار الإسلام قد تمزّقت إلى أشلاء سياسية متناثرة في عصره، وفعلاً سوف يسعى إلى ذلك بدرجة ما، لكنّه ما أن يفرغ من العموميات التقليدية الخاصة بأجزاء الأرض وأقاليمها ومقاساتها وبحارها وأنهارها وجبالها، إلا تقوده الحاجة المباشرة للوقوف على التفاصيل إلى حيرة واضحة في كيفية ترتيب الأماكن ولا يستطيع أن يعثر على حل لاختيار البداية المناسبة إلا باللجوء إلى ابن حوقل نفسه «أما ترتيب الأماكن وتقديم بعضها على بعض في الذكر فإنه لم يتهيأ لنا فيه ترتيب يرضينا، فتبعنا فيه ابن حوقل، وابتدأنا بجزيرة العرب لكون بيت الله الحرام، وقبر نبيه عليه أفضل الصلاة والسلام فيها»(٢٠).

يتبنّى أبو الفداء ترتيب ابن حوقل، القائم في الأصل على ترتيب الاصطخري، وهو الترتيب القائم على أسس دينية وعرقية وثقافية، لكنه في الوقت نفسه يوسّع المجال في التفاصيل الداخلية للترتيب، فما أن يفرغ من ذكر جزيرة العرب، ويتّجه غرباً للحديث عن مصر والمغرب والأندلس، كما فعل أسلافه، إلا ويفرد صفحات قليلة لـ«الجانب الجنوبي من الأرض وهو بلاد السودان»، ثم مثلها لـ«جزائر بحر الروم والمحيط الغربي»، ثم يقف على «الجانب الشمالي من الأرض»، وذلك قبل أن يتابع ترتيب الأوائل، في المشرق فيتمكن من الوقوف على «الهند» و «الصين» و «جزائر بحر الشرق»، ثم «بلاد الروم». ولكن الملاحظ أنه يزيد في تفاصيل البلاد الإسلامية المشرقية، فيضيف إلى قائمته «زابلستان والغور» و «طخارستان وبذخشان» و «خوارزم». هذه التفاصيل تكشف التفكّك السياسي الذي لحق بدار الإسلام. فالأقاليم الثلاثة الأخيرة كانت تدرج من قبل ضمن «خراسان».ولاتظهر في مدوّنات السابقين عليه.

بلاد ما وراء النهر، آخر الأقاليم الإسلامية المشرقية، انبثق فيها بلد هو «تركستان». وهكذا فإن أبا الفداء المتأخّر بأكثر من أربعة قرون في الأقل عن اللحظة التي صيغت فيها مركزية دار الإسلام، وجد نفسه أمام واقع مختلف، فقد ذابت الأطراف السياسية الصلبة لدار الإسلام، تلك الثغور كان جهادها كافياً لإدراجها في تلك الدار، كما هو الأمر عند الإصطخري وابن حوقل، وثمة قوى أخرى فرضت حضورها خارج دار الإسلام. وعموماً لم تعد دار العقيدة الإسلامية عالماً مقفلاً محاطاً بأعداء فقط، فالعداء انتقل إلى الداخل أيضاً.

لم يمتلك أبو الفداء الجرأة الكافية والمطلوبة لنقض سنّة القدماء، فمضى يعمل في هديها، لكنه، في كل مرة كان يصطدم بحقائق جديدة لم تكن ظهرت من قبل. وعلى العموم فقد شذّ نسبياً عن الحدود الموروثة، وأضاف إلى قائمته معظم البلاد التي كان يُحذّر من قبل الخوض في تفاصيلها، باعتبارها دار حرب، لكنه اختزلها إلى مجرد أقاليم شبه خالية من الإنسان، إذ لم يلتفت إلى المكوّنات الثقافية الخاصة

بهذه البلاد، إلا بصورة خاطفة، لا تغني، ولا تترك أثراً لدى المتلقي، وفي كتابه الكبير الذي يربو على خمسمائة صفحة، لم يستأثر الآخر، بشروح تفصيلية تزيد على نسبة ٥٪ من حجم الكتاب، وهي نسبة خُصّص معظمها لتقويم الأسماء والقياسات. سيتكفّل الرحّالة بسدّ هذا النقص.

تحدثنا عن مركزية دار الإسلام كمجال للقيم الثقافية والعقائدية ، ولكن ليس من الصواب إهمال الموجهات السياسية، فحيثما يكون المركز السياسي لدار الإسلام تكون البلاد هي المركز، وهكذا فإن الوجود العباسي في بغداد سرعان ما جعل من العراق البؤرة الأكثر أهمية داخل دار الإسلام، وقامت الأدبيات الجغرافية كما سنرى بتسويغ ذلك. العامل السياسي الذي هو أحد تجلّيات المنظومة القيمية يتدخل ولمدة طويلة ، في اعتبار العراق قلب العالم بأجمعه، الأمر الذي يكشف أن الجغرافيين يدمجون بالمعطيات الدينية أخرى سياسية.سيتّضح فيما يأتي كيف تتم إعادة تكييف المرويات والمعطيات من أجل تسويغ فكرة التمركز.فداخل المركزية الكبرى تتربّع مركزية أخرى أكثر فاعلية.

٤.مركزية العراق

نُظر إلى العراق، طوال العصر العباسي، على أنه مركز العالم، وأفضل الأقاليم. ولا تخفى الأسباب السياسية والثقافية الكامنة وراء موقف الجغرافيين والمؤرخين هذا. والواقع فإن عوامل كثيرة توجّه عمل هؤلاء، وتؤثّر في رؤاهم ومواقفهم،والقول بمركزية الإقليم الرابع هي في الأصل إيرانية(٢١) ولم يكن موقفهم من مركزية العراق بمنأى عن التأثيرات النافذة في ذلك العصر. فلا يتردد ابن خرداذبة من جعل بغداد مركزاً سياسياً واقتصادياً للعالم القديم، لأنها عاصمة دار الإسلام في زمنه، وغالباً ما تمارس الجغرافيا إكراها مقصودا، فترتّب أقاليمها، ليكون العراق في أفضل تلك الأقاليم، وبغداد في أفضل الأقسام منها. وهذا الأمر هو الذي يدفع ابن خرداذبة للحديث عن سواد العراق، وذلك قبل أن ينتقل لتثبيت بغداد واسطة

جغرافية للعالم القديم، فيبدأ بتقدير المسافات بينها وأقاليم المشرق إلى خراسان، بما في ذلك الوقوف على المدن المهمة الواقعة على الطريق الموصل إلى بغداد، وينصرف بعد ذلك إلى الحديث عن الطريق منها إلى المغرب، وهكذا الأمر بالنسبة لمكة وغيرها. بغداد هي المركز الذي يستقطب اهتمام الجميع، إنها بالنسبة لذلك العصر، البؤرة المشعّة على الأطراف، وعليه فكتاب ابن خرداذبة «المسالك والممالك» يجعلها المكان الذي منه يتجه وإليه يصل كل ماله علاقة بدار الإسلام، إلى ذلك فهو دليل سفر بالمسافات بالنسبة للرحالة والمسافرين والجند والتجّار والحجّاج، وكل من يرهن حياته بالأسفار والارتحال.من يبتغي المجد، ويستأثر بالاهتمام،عليه الاتجاه إلى دار السلام.

وليس من المصادفة أن يلحق بالكتاب المذكور، كتاب «الخراج وصنعة الكتابة» لـ «قدامة بن جعفر». فهو مكمّل له، لأنه، فضلاً عن اهتمامه بالطرق والمسافات يعنى أساساً بـ «الخراج» أي خراج البلاد المكوّنة لدار الإسلام. ولكنه ينطلق أيضاً من اعتبار مركزية بغداد «نبدأ بالطريق المأخوذ فيه من مدينة السلام إلى مكة، وهو المنسك الأعظم وبيت الله الأقدم»، فبالنسبة له، يحتل الأمر أهمية استثنائية «لأن قصبة مملكة الإسلام بلد العراق»(٢٢)ولهذا فإن قدامة بن جعفر، بعد أن ينتهي من الطرق والمسافات يحرص أشد الحرص على ذكر كميات الخراج المتحصّلة من كل إقليم ومدينة وقصبة. إنها إحصاءات دقيقة يوردها بالدينار والدرهم تبيّن الموارد المالية لدار الإسلام،وهي تصب في بغداد، وبعد ذلك تأتي «ثغور الإسلام والأمم والأجيال المطيفة بها»(٢٣) ويفرد لها مكاناً للحديث عن مواردها المالية، ومقدار ما تدفعه لدار الإسلام.

تظهر بغداد، ومن بعدها دار الإسلام لدى ابن خرداذبة وقدامة بن جعفر بوصفها مركز الاتصال والتداول المالي في القرن الثالث. ويفرد ابن حوقل مكانة خاصة للعراق في كتابه «صورة الأرض». ويركّب له صورة خاصة ، مؤكداً على موقعه الاستثنائي في ذهنية الكتّاب والمؤرخين والجغرافيين القدامى، فالعراق «أعظم

أقاليم الأرض منزلة، وأجلّها صفة، وأغزرها جباية، وأكثرها دخلاً، وأجملها أهلاً، وأكثرها أموالاً، وأحسنها محاسن، وأفخرها صنائع، وأما اهله فأوفرهم عقولاً، وأوسعهم حلوماً، وأفسحهم فطنة في سالف الزمان والأمم الخالية، وبمثله تجري أمور أمة الآخرة، يقر بذلك لهم أهل الطاعة والفضائل، ولا يمتري فيه أهل الدراية والحصائل»(٢٤). ويلاحظ أن الجغرافيين في الوقت الذي يقدّمون فيه تفصيلات كثيرة عن العراق ومدنه، فإنهم غالباً ما يعتذرون بأنهم لم يكونوا مبالغين فيما أوردوه من ناحية، وإن كل ما في العراق شائع ومعروف في زمنهم من ناحية ثانية. وكأنهم يريدون إبراز الفكرة القائمة بعدم ضرورة التعريف بالمعروف وهو أمر يظهر بوضوح عند الاصطخري وابن حوقل(٢٥).

مدينة السلام، تحظى باهتمام بالغ في الجغرافيا القديمة، وهو أمر متّصل باعتبارها عاصمة دار الإسلام. وما ينطبق على العراق، يكاد ينطبق على بغداد، فالإصطخري يشعر بحرج وهو يعرّف بها، لأنها المدينة المفتّحة والمعروفة للجميع «لم نُكثر من وصف بغداد لاشتهار وصفها عند الخواص والعوام، فاكتفينا من وصف بغداد بجملة يسيرة ذكرناها لئلا يطول به الكتاب»(٢٦) .

يمكن اعتبار محاولات ابن خرداذبة وقدامة، ثم الإصطخري وابن حوقل،ممهدات بلورت لوضع العراق في المركز ،لكن المسعودي المعاصر للأخيرَين، وقد عُرف بتوسّعاته الثقافية، يعالج تلك المركزية من منظور أشمل؛ إنه يدرج أسبابا متعددة لها، ويعيد ترتيب المعطيات الشخصية والموضوعية بكل تنوعاتها ليجعل من العراق مركز استقطاب استثنائي في القرن الرابع الهجري ،ومدخله سيكون ذاتيا؛ إذ يعلن اعتزازه بالبلد « وأوسط الأقاليم الإقليم الذي ولدنا به » وما يختص به «كثرة مرافقه، واعتدال أرضه، وغضارة عيشه، ومادة الرافدين إليه، وهما دجلة والفرات، وعموم الأمن فيه، وبُعد الخوف عنه، وتوسّطه الأقاليم السبعة، وقد كانت الأوائل تشبهه من العالم بالقلب من الجسد؛ لأن أرضه من إقليم بابل الذي تشعّبت الآراء عن أهله بحكمة الأمور كما يقع ذلك عن القلب، وبذلك اعتدلت ألوان أهله،

واقتدرت أجسامهم، فسلموا من شُقرة الروم والصقالبة، وسواد الحبشة، وغلظ البربر، ومن جفا من الأمم، واجتمعت فيهم محاسن جميع الأقطار، وكما اعتدلوا في الجبلة كذلك لطفوا في الفطنة، والتمسّك بمحاسن الأمور، وأشرف هذا الإقليم مدينة السلام»(٢٧).

كتب المسعودي هذا الكلام في مصر، وهو بعيد عن العراق. ومن الواضح أن نبرة الحنين إلى مسقط رأسه، كانت تعمل خفية على ترتيب أفكاره وأحكامه، وشأنه شأن معظم الجغرافيين القدامى، فإنه يمنح الموقع الجغرافي قيمة عليا في تحديد الطبائع البشرية وسلوك الأفراد وصفاتهم، وهي فكرة ظلت فاعلة في مسار الفكر الإنساني حتى العصر الحديث ،وتعزى أصولها النظرية الأولى إلى اليونان ،لكن أرسطو طرحها كنظرية ضمن كتابه «السياسة »(٢٨) وقد اصطلح عليها نظرية «الكيوف الطبيعية ».وهي تربط بشكل مباشر بين المناخ والطبع،وتضفي تفوقا وقيمة على الأقوام بحسب اعتدال المناخ، وكنّا وقفنا من قبل بالتفصيل على نقد هذه النظرية وتجلياتها في الفكر الغربي الحديث(٢٩).

وكما نظر أرسطو إلى اليونان باعتبارها مركز العالم، نظر المسعودي إلى العراق باعتباره قلب العالم، إنه المكان الذي توافرت فيه كل الأسباب التي تؤهّله لكل ذلك: الاعتدال، غضارة العيش، الماء، الأمن، الطمأنينة، توسط أقاليم الأرض، الحكمة، ولذلك اعتدل أهله في ألوانهم وأفكارهم وأجسامهم. باختصار بالنسبة للمسعودي، اجتمعت في أهله وفيه محاسن جميع الأقطار. ما ذكر المسعودي قطّ أية مساوئ ! ومن الصعب فصل العلاقة الوثيقة بين المسعودي والعراق، فهو لم يترك أية مسافة بينه وموضوعه للنظر المحايد وتقديم الأحكام النهائية. ومن الواضح أن غربته في مصر قد شحذت أفكاره بشفّافية الحنين إلى الوطن وجعلته يغض الطرف عن أشياء كثيرة. إلى ذلك فإن حالته النفسية قد حجبت عنه المساوئ، وكان يذعن في كل ذلك لمؤثرات الثقافة السائدة. لم ينظر المسعودي إلى العراق إلا بوصفه أنموذجاً مثالياً لكل شيء، على أن هذه الأحكام لم تكن منفصلة عمّا استقر لدى معظم الجغرافيين

والمؤرخين من تصور بخصوص مركزية العراق قبل القرن الرابع كما أشرنا قبل قليل.

يلحّ المسعودي في إيراد البراهين على هذه المركزية؛ ويقدّم في كتابه « التنبيه والإشراف » براهين مضافة،ففي سياق حديثه عن الأقاليم السبعة يصل إلى العراق الذي هو أوسط تلك الأقاليم، ولذلك فهو « شرف الأرض وصفوتها» وموضعه، هو للموضع الذي ينقسم فيه الزمان إلى أربعة أقسام، فلايخرج ساكنوه من شتاء إلى صيف حتى يمر بهم فصل الربيع، ولاصيف إلى شتاء حتى يمرّ بهم فصل الخريف. ولما ذكرنا توسّطه، كانت ملوك سالف الأمم تحلّه، إذ كان نسبة الملك إلى المملكة التي هو عليها نسبة القلب إلى البدن الذي هو فيه. فكما كان الله عزّ وجلّ بلطيف حكمته إذ خلق القلب أشرف الأعضاء، أحلّه من البدن أوسطه، كانت هذه سبيل الملك من مملكته. وكانت قدماء الملوك تقول الملك الأعظم مركز لدائرة ملكه، بعده من محيطها بعد واحد، وتدٌ مركوز، وعلم منشور، منه يُستمد التدبير، وإليه تردّ الأمور. لذلك يقال إن الملك الأعظم والمدبّر الأكبر ينبغي أن يكون منزله الواسطة من هذه الأقاليم «واستنادا إلى كل هذه الحجج،يعتبر» العراق أشرف المواضع التي اختارتها ملوك الأمم» (٣٠) .

مادمنا نتحرك في مجال خاص بالمسعودي، فمن المفيد الوقوف تفصيلياً على وثيقة غاية في الأهمية يوردها في «مروج الذهب»، ويؤكد أنها تعود إلى عهد الخليفة عمر بن الخطاب، ومع أن أفكارها وأحكامها شديدة الشبه بما كان شائعاً خلال عصر المسعودي، فإنّ تأكيد المسعودي على أنها متصلة بصدر الإسلام، وإنها مكتوبة خصيصاً من أحد «حكماء» ذلك العصر، جواباً عن سؤال وجهه إليه عمر بن الخطاب، يضفي عليها أهمية استثنائية لأنها تكشف أن النظر إلى العراق باعتباره مركزاً قد تشكّل في وقت مبكر جداً-إذا أخذنا بصحّة الوثيقة- وقد ركّبت عناصر الوثيقة طبقا لأيديولوجيا التمركز المتأخرة، ومتن الوثيقة يوافق مناخ التفكير السائد في العصر العباسي.

تكشف ما سوف نصطلح عليه بـ «وثيقة عمر» جملة من الأمور الأساسية، ولعل أهمها على الإطلاق أن الحكيم الذي كتبها وبعثها إلى عمر، كان ينظر إلى العالم على أنه ثلاثة عوالم، أولها: العالم العربي، وفيه: الشام ومصر والحجاز والمغرب والعراق والجزيرة، وثانيها: العالم الإيراني ،وفيه :الجبال وخراسان وفارس وخوزستان، وثالثها: الهند والصين وبلاد الروم، وهو التقسيم التقليدي الشائع آنذاك:دار العرب، ودار الإسلام ،ودار الحرب. لكن نظرته كانت ترتب هذه العوالم حسب أهميتها، وحسب أهمية البلدان فيها، وهذا يكشف أن هذه الوثيقة، تضع العراق في المركز ثم تنضد البلاد الأخرى إلى جانبيه شرقاً وغرباً، فهو المركز بالنسبة لها كما سيتضح.

يسند المسعودي الخبر الخاص بـ«وثيقة عمر» إلى «ذوي الدراية» الذين ذكروا أن الخليفة الراشدي الثاني حين تم له فتح العراق والشام ومصر، وبلاد أخرى، كتب إلى حكيم من حكماء العصر: إنّا أناس عرب، وقد فتح الله علينا البلاد، ونريد أن نتبوأ الأرض، ونسكن البلاد والأمصار، فصف لي المدن وأهويتها ومساكنها، وما تؤثره التربة والأهوية في سكانها. فكتب إليه ذلك الحكيم:«بأن الله قسّم الأرض أقساماً: شرقاً وغرباً وشمالاً وجنوباً، فما تناهى في التشريق فهو مكروه لاحتراقه وناريته وحدته وإحراقه لمن دخل فيه، وما تناهى مغرباً أيضاً أضرّ سكانه؛ لموازاته ما أوغل في التشريق، وهكذا ما تناهى في الشمال أضّر ببرودته وقرّه وثلوجه وآفاته الأجسام فأورثها الآلام، وما اتصل بالجنوب وأوغل فيه أحرق بناريته ما اتصل به من الحيوان؛ ولذلك صار المسكون من الأرض جزءاً يسيراً، ناسب الاعتدال، وأخذ بحظه من حسن القسمة» وبعد أن ينتهي الحكيم من مقدمته المنطقية هذه التي تستعيد في تضاعيفها افكار بطليموس وجالينوس، ينتقل ليصف القطع المسكونة من الأرض، وعلى الوجه الآتي: «أما الشام فسحب وآكام، وريح وغمام، وغدق وركام، ترطب الأجسام، وتبلّد الأحلام، أما أرض مصر فأرض قوراء غوراء، ديار الفراعنة، ومنازل الجبابرة، تحمد بفضل نيلها، وذمّها أكثر من حمدها، هواؤها راكد، وحرّها

زائد، وشرها وارد، تكدّر الألوان، وتجنب الفطن .. وفي أهلها مكر ورياء، وخبث ودهاء وخديعة، إلا أنها بلد مكسب لا بلد مسكن، لترادف فتنها، واتصال شرورها. أما اليمن فيضعف الأجسام، ويذهب بالأحلام، أما الحجاز فهواؤه حرور، وليله بهور، ينحف الأجسام، ويجفف الأدمغة، ويشجع القلب، ويبسط الهمم، أما المغرب، فيقسّي القلب، ويوحش الطبع، ويطيش اللب، ويذهب بالرحمة، ويكسب الشجاعة، ويقشع الضراعة، وفي أهله غدر، ولهم خبث ومكر، ديارهم مختلفة، وهممهم غير مؤتلفة. أما العراق فمنار الشرق، وسرّة الأرض وقلبها، إليه تحادرت المياه، وبه اتصلت النضارة، وعنده وقف الاعتدال، فصفت أمزجة أهله، ولطفت أذهانهم، واحتدت خواطرهم، واتصلت مسراتهم، فظهر منهم الدهاء، وقويت عقولهم، وثبتت بصائرهم، وقلب الأرض العراق،وهو المجتبى من قديم الزمان، وهو مفتاح الشرق، ومسلك النور، ومسرح العينين، ومدنه المدائن وما والاها، ولأهله أعدل الألوان، وأنقى الروائح، وأفضل الأمزجة، وأطوع القرائح، وفيهم جوامع الفضائل، وفوائد المبرات، وفضائله كثيرة؛ لصفاء جوهره، وطيب نسيمه، واعتدال تربته، وإغداق الماء عليه، ورفاهية العيش به».

ما أن ينتهي حكيمنا من العالم العربي، إلا وينتقل إلى العالم الإيراني، ليستأنف أوصافه التبخيسية التي خصّ بها الشام ومصر واليمن والحجاز والمغرب، باستثناء العراق الذي ركّب له صورة تبجيلية شفافة. وهنا نلاحظ مرة أخرى ظهور أحكام القيمة السلبية؛ فـ«الجبال» تخشن الأجسام وتغلظها، وتبلد الإفهام وتقطّعها، وتفسد الأحلام، وتميت الهمم. وأما خراسان فتكبر الهمم، وتعظم الأجسام، وتلطف الأحلام، ولأهلها عقول وهمم طامحة، وفيهم غوص وتفكير، ورأي وتقدير، أما فارس فخصب الفضاء، رقيق الهواء، متراكم الماء، معتم بالأشجار، كثير الثمار، وفي أهله شحّ، ولهم خب، وغرائزهم سيئة، وهممهم دنيئة، وفيهم مكر وخداع، أما خوزستان فهي كدرة الأهواء، تفسد الأحلام، وتبلد الإفهام، وتخبث الهمم، وتستأصل الكرم، يساق أهله سوق الأنعام، وهم الهمج الطّغام، ثم يمر على

«الجزيرة» ويتقدم بوصيته الثمينة للخليفة: واعلم: يا أمير المؤمنين – أن الله تبارك وتعالى قسم الأرض أقساماً، فضّل بعضها على بعض، فأفضل أقسامها العراق، فهو سيد الآفاق، وقد سكنه أجيال وأمم ذوو كمال. وأخيراً في سطر واحد يجمل كل ما يتصل بدار الحرب: وأما الهند والصين وبلاد الروم فلا حاجة بي إلى وصفها لك؛ لأنها منازل شاسعة، وبلدان نائية، كافرة وطاغية (٣١).

قبل أن ننتقل إلى تحليل هذه الوثيقة، يحسن أن نردفها بجواب كعب الأحبار عن سؤال تقدم به إليه أيضا عمر بن الخطاب عن العراق، فكان نص جوابه: يا أمير المؤمنين، إن الله لما خلق الأشياء ألحق كل شيء بشيء، فقال العقل: أنا لاحق بالعراق، فقال العلم: وأنا معك. فقال المال: وأنا لاحق بالشام، فقالت الفتن: وأنا معك. فقال الخصب: وأنا لاحق بمصر، فقال الذل، وأنا معك. فقال الفقر: وأنا لاحق بالحجاز، فقالت القناعة: وأنا معك. فقال الشقاء وأنا لاحق بالبوادي، فقالت الصحة: وأنا معك(٣٢).

تكشف هذه الوثيقة مجموعة من الإكراهات التي تهدف إلى تثبيت فكرة يستبعد أنها كانت موجودة في العقد الثاني من القرن الهجري الأول، والحقيقة فإن الشرعية الجغرافية والثقافية القائلة بمركزية العراق في العالم الإسلامي بدأت مع العباسيين،وإن كانت الفكرة موجودة في الفكر الإيراني القديم، لكنها نشطت وقوّت حججها في القرنين الثالث والرابع، ولهذا فإن المسعودي من القرن الرابع كان مشبعاً بأسس تلك الشرعية إلى درجة لم يشكّك بها، لكن النقد الداخلي لهذه الوثيقة سيضعف منطقها وحججها، وأول ما يلاحظ أن الوثيقة تتحدّث عن بلاد المغرب بصفتها جزءاً من العالم الإسلامي ،والحقيقة أنها لم تفتتح في خلافة عمر، ومحاولات عثمان بن عفان الأولية لم تفلح في فتحها إلى أن قام معاوية بن أبي سفيان، بعد انقضاء الخلافة الراشدية بعشر سنين، أي في عام٥٠هجرية الموافق ٦٧٠ميلادية بتكليف عقبة بن نافع بأمر الفتح، وهو الذي بنى القيروان. ولكن لم يستتب الأمر للمسلمين في المغرب، أو ما كان يسمى آنذاك بأفريقيا، فما أن عزل

عقبة بن نافع إلا وجرى تمرد واسع، فما كان من الأمويين إلا إعادة عقبة ثانية. والسيطرة النهائية على هذه البلاد لم تتم إلا قرب نهاية خلافة عبد الملك بن مروان (= حكم ٦٥-٨٦ = ٦٨٥-٧٠٥م) حينما تم القضاء على «الكاهنة» التي تلقب بـ«ملكة البربر» حوالي سنة ٨٣= ٧٠٢م. ليس ذلك فحسب، بل أن المصادر تورد أن عمر بن الخطاب نفسه كان منع عمرو بن العاص من الإقدام على فتحها، فقد كتب إليه «لا تدخل أفريقيا فإنها مفرّقة لأهلها غير مجمّعة، ماؤها قاسٍ ما شربه أحد من العالمين إلا قست قلوبهم»(٢٣). إلى ذلك فالمصادر كانت تصفها دائماً بأنها بلاد البربر. والأمر الثاني الذي له الدرجة نفسها من الأهمية هو الحديث عن خراسان وخوزستان وبلاد فارس والجبال، أو ما اصطلح عليه بـ«العالم الإيراني». فلا يمكن الادعاء أن هذه البلاد فتحت جميعها في خلافة عمر، ذلك أن الحدود الشرقية والشمالية لهذه البلاد تقع بعيداً في وسط آسيا. والصواب أن أجزاء منها فقط تم فتحه، وبعد مدة طويلة تم استكمال فتحها. وهنا يظهر الأمر الثالث الخاص بتقسيم كل البلاد التي أشار «الحكيم» إليها: دار الإسلام ودار الحرب، كما هو واضح من وصفه للصين والهند وبلاد الروم بأنها «كافرة طاغية».

يرجّح أن هذا التقسيم متأخر لأنه ظهر بعد ظهور التخوم الفاصلة بين الدارين المذكورتين. وعلى الرغم من أن هذه المطاعن تضعف من الأهمية التاريخية للوثيقة، لكنها لا تمس القيمة الآيديولوجية التي تتشبّع بها، إنها تريد دمج جملة من المعطيات المتفرقة: الجغرافية، التاريخية، والثقافية، والعرقية، للإعلاء من شأن قضية معينة، ومع أنه لا يستبعد أن التنافسات والسجالات السياسية بين العراق وبلاد الشام ومصر والمغرب-وقد بدأت تتشكّل في بعضها كيانات سياسية متصارعة- وجهّت هذه الوثيقة وجهتها المذكورة، وهي سجالات كانت حامية كما هو معروف في الأدبيات التاريخية. فإن معظم مضامينها مشتقّة من المعلومات الجغرافية التي كانت قد بدأت بالشيوع في القرن الثالث.

فكرة دار الإسلام ومركزها العراق تشكّلت بسبب من تثبّت المنظومة العقائدية

الإسلامية، بعد أن توقف المسلمون عن التقدم، وقد كانت دارا شعورية تغذيها الثقافة الإسلامية، وتنشط فيها منظومة قيم متماسكة تقبل أحيانا تفسيرات متقاربة،ولكنها تنظر إلى الآخر بتوجّس ، على أنّ الأمر الذي ينبغي أن يستأثر بالاهتمام هو صورة الأخر خارج المجال المشبع بالعقيدة الإسلامية كما ظهرت في المدونات الجغرافية. فعن كل تمركز لابد أن تتأدّى صورة مشوهة للآخر.

٥.المركزية الإسلامية وصورة الآخر

إن الصورة الإكراهية التي ركّبتها الأدبيات الجغرافية القديمة للآخر ظلّت فاعلة ومتحكمة في تصورات كثير من الجغرافيين، فقد أفرد أبو الفداء بابا في كتابه للحديث عن الزنوج في الجزء الجنوبي من الأرض، وهو ما يعرف ب«بلاد السودان»(علما أن الجغرافيين يتحدثون عن الزنج والسودان والأحباش والنوبيين،وهم موزعون في الجنوب الشرقي لأفريقيا، والمناطق الوسطى والغربية منها ،ثم السواحل الشرقية العليا، وأخيرا ضفاف النيل العليا، وذلك على التوالي) ولكنه منذ اللحظة الأولى يتبنى الأحكام الشائعة، فاعتماداً على ابن سعيد(الذي يروي عن ابن فاطمة) يقرر بأن السودان عراة، وهم مهملون، وأنهم كالبهائم، وعادتهم أنهم يأكلون مَنْ وقع إليهم من الناس(٣٤)، وهم كفّار، وحينما يواجه بضرورة ذكر التفاصيل، فإنه استناداً إلى ابن سعيد يجد على سبيل المثال، أن سكان أعالي النيل «مذمومون بين أجناس الحبشة، وقد اشتهر عنهم أنهم يخصون من يقع إلى أيديهم. ويدفعون ذكور الآدميين في صدقاتهم ويفتخرون بذلك»(٣٥) .

وتبدو المعلومات التاريخية والاجتماعية والدينية ضحلة جداً في كتاب أبي الفداء، فيما يخص الآخر، ففي أحاديثه المقتضبة عن جزائر المحيط وبلاد الروم والقسم الشمالي من الأرض والهند والصين، يتجنّب الخوض في المنظومات القيمية والثقافية، ويعنى فقط بالمسافات والأسماء، وكأنّ هذه البلاد خالية من الجنس البشري، ولو انتخبنا مثالاً على ذلك حديثه عن بريطانيا، لوجدناه يعرفها بالصورة الآتية: «من جزائر البحور المتفرّعة عن البحر المحيط الغربي جزيرة بريطانية في

بحر برديل ،وهو البحر الخارج في شمال الأندلس، وليس بهذه الجزيرة ماء إلا من الأمطار، وعلى ذلك يزرعون، وجزائر بريطانية إحدى عشرة جزيرة، ومن الجزائر المشهورة جزيرة انكلطرة، ويقال انكلترة .. وفي هذه الجزيرة مدينة ليندر»(لندن) .. وفي هذه الجزيرة معدن الذهب والفضة والنحاس والقصدير، وليس فيها كروم لشدة الجمد، وأهلها يحملون جواهر هذه المعادن إلى بلاد «فرنسة، ويتعوّضون به الخمر. فصاحب فرنسة إنما كثر الذهب والفضة عنده من ذلك .. وفي شمالي جزيرة انكلترة وبعض شمالي بريطانية جزيرة ارلندة .. وهي مشهورة بكثرة الفتن، وكان أهلها مجوساً ثم تنصّروا اتباعاً لجيرانهم»(٣٦) .ما الذي سيرتسم في المخيال عن الإنجليز سوى:استبدال الخمرة الخسيسة بالمعادن النفيسة ،والفتن، والعقائد الوثنية التي بالكاد ثلمها التنصّر؟.

ولم يكن المسعودي بمنأى عن السقوط في هوة الحكم القيمي بحق الآخر، فأهل الشمال بسبب الأحوال المناخية الباردة «عظمت أجسامهم، وجفت طبائعهم، وتوعّرت أخلاقهم، وتبلدت أفهامهم، وثقلت ألسنتهم، ومَن أوغل إلى أقصى الشمال فالغالب عليه الغباوة والجفاوة والبهائمية. ومَن كان في الإقليم السادس فإنهم في عداد البهائم»(٣٧).

من المعروف أن الجغرافيا الإسلامية قد ورثت عن الإغريق والفرس والهنود فكرة الأقاليم، وفكرة الطبائع، والعلاقة بينهما (٣٨)، وهما في الجغرافية البشرية الإسلامية مترابطتان ، فالموقع الجغرافي هو الذي يحدّد طبائع البشر وأخلاقهم وعقلياتهم وألوانهم ،فالتلازم بينهما تلازم نتيجة بسبب. إذ الظروف المناخية للإقليم حسب اعتقاد القدماء تتدخّل مباشرة في تشكيل الطبائع والعادات والأشكال وطرائق التفكير والرغبات .وقد أخذ الجغرافيون بهذه العلاقة وبنوا عليها تصوراتهم وتصنيفاتهم للأجناس البشرية.وقد نقد كراتشكوفسكي خضوعها للنظريات العلمية الموروثة عن الأوائل(٣٩) وكنّا أشرنا إلى أنها وظّفت معطيات نظرية الكيوف الأرسطية في مجال رؤية الأخر، وقد وجه نقد إلى جغرافيا الأقاليم

وما ترتب عليها لأن التقسيم الذي تعتمد عليه تعسفي لايعطي اعتبارا للعوامل الجغرافية مثل التشابه في الظروف المناخية والثقافية والبشرية وغيرها وقد تضمنت تكرار بلاد مختلفة في أكثر من إقليم(٤٠) والواقع فإن تلك النظرية كانت تتردد منسوبة إلى بطليموس وجالينوس وأبقراط. فالأول عُدّ المرجعية الأساسية لفكرة الأقاليم، أما جالينوس وابقراط فهما الموجهان الأساسيان لفكرة الأعراق والطبائع، وربطت الجغرافية الإسلامية الفكرتين ربطا محكما،وكيّفتهما في نظرتها للذات والأخر،منذ دخول الفكر اليوناني إلى الثقافة العربية الإسلامية في القرن الثالث الهجري.

لقد ظهرت لنا في أثناء مناقشة «وثيقة عمر» تجليات واضحة للفكرتين المذكورتين «فما تناهى في التشريق فهو مكروه لاحتراقه وناريته وحدته وإحراقه لمن دخل فيه، وما تناهى مغرباً أيضاً أضرّ سكانه؛ لموازاته ما أوغل في التشريق، وهكذا ما تناهى في الشمال أضر ببرودته وقرّه وثلوجه وآفاته الأجسام فأورثها الآلام، وما اتصل بالجنوب وأوغل فيه أحرق بناريته ما اتصل به من الحيوان؛ ولذلك صار المسكون من الأرض جزءاً يسيراً، ناسب الاعتدال، وأخذ بحظه من حسن القسمة» . ولكن الظاهرة تطورت فيما بعد ،واصبحت محورا أساسيا في الفكر الجغرافي،ويعنينا الجانب المتصل بالآخر منه، بعد أن رأينا كيف استقامت مركزية دار الإسلام في جانب منها عليه.

من المفيد الوقوف على أمثلة دالة على مدى تحكّم هذه الفكرة في مجمل الصورة التي أنتجها المسلمون للأجناس البشرية.وعلى الرغم من الترابط الوثيق بين البيئة والطبائع فالملاحظ أن الجغرافيين المسلمين خصّوا البشر باهتمامهم الرئيس .وقد كان أندريه ميكيل مصيبا حينما أكد هذه الحقيقة ،فموضوع بحث الرحالة والجغرافيين كان البشر ،ووظيفة الجغرافيا البشرية عند المسلمين هي كشف علاقات دار الإسلام بالبلدان المجاورة، وتصوّر المسلمين عن شعوبها ،وتصورهم عن الأرض باجمعها(٤١).

يربط المسعودي بين البيئة والطبائع البشرية،وينتهي إلى تثبيت نتائج وصفية غير محايدة تترتب عليها أحكام قيمة بالغة القسوة، ويحسن الوقوف على ذلك.فالأرض كما يقول أربعة أقسام عنده ، وهي:

١. .شرقي مذكّر.

يتصف أهله بـ«طول الأعمار، وطول مُدد الملك ، والتذكير، وعزّة الأنفس ، وقلّة كتمان السر، وإظهار الأمور والمباهاة بها، وما لحق بذلك؛ وذلك لطباع الشمس، وعلمهم الأخبار ، والتواريخ ، والسير ، والسياسات ،والنجوم».

٢. غربي مؤنّث.

يتصف أهله بـ «كتمان للسر، وتديّن وتألّه، وكثرة انقياد إلى الآراء والنِحل، وما لحق بهذه المعاني إذ كان من قسم القمر».

٣. شمالي غبي .

تأثّر أهله بالبرد فـ «عظمت أجسامهم وجفّت طبائعهم وتوعّرت أخلاقهم وتبلّدت أفهامهم وثقلت ألسنتهم، وابيضّت ألوانهم حتى أفرطت... ولم يكن في مذاهبهم متانة وذلك لطباع البرد وعدم الحرارة.ومَنْ كان منهم أوغل في الشمال فالغالب عليه الغباوة والجفاء والبهائمية ، وتزايد ذلك فيهم في الأبعد فالأبعد إلى الشمال..وأما مَنْ كان خارجاً عن هذا العرض .. فإنهم في عداد البهائم».

٤. جنوبي متوحّش.

ضربت الحرارة أهله فـ «اسودّت ألوانهم، واحمرّت أعينهم ، وتوحّشت نفوسهم؛ وذلك لالتهاب هوائهم، وإفراط الأرحام في نضجهم حتى احترقت ألوانهم، وتفلفلت شعورهم لغلبة البخار الحار اليابس»(٤٢) .

يقوم المسعودي بتنميط البشر حسب الأقاليم،وهو تنميط جنسي وأخلاقي وعقلي وشكلي يراد منه حبس الأجناس في طبائع ثابتة. إنها تقسيمات اختزالية تهدف إلى بسط سلسلة من الانطباعات الشائعة كأحكام نهائية يروم من خلالها إلغاء طرف وتبجيل آخر، وليس تقديم وصف،وهي ليست غريبة عن الأفق التاريخي الذي تترتب فيه، كما أنها ليست خاصة بالمسلمين وحدهم، فقبل ذلك بمدة طويلة كانت الشعوب

تشكّل الصور الإكراهية لبعضها، ولم ينج أحد تقريبا من ذلك؛ فأرسطو قبل المسعودي بأكثر من ألف عام كان - في مجال العلاقة بالآخر - قد دشّن لذلك بتركيز الصفات الحميدة في اليونان وحدها استنادا إلى الحجة البيئية ، قال: «الشعوب التي تقطن الأقطار الباردة حتى في أوربا هم على العموم ملؤهم الشجاعة، لكنهم على التحقيق منحطون في الذكاء، وفي الصناعة، من أجل ذلك هم يحتفظون بحريتهم، لكنهم من الجهة السياسية غير قابلين للنظام، ولم يستطيعوا أن يفتتحوا الأقطار المجاورة. وفي أسيا الأمر على ضد ذلك ،شعوبها أشد ذكاء وقابلية للفنون، لكن يعوزهم القلب، ويبقون تحت نير استعباد مؤبّد. أما العنصر الإغريقي الذي هو بحكم الوضع الجغرافي وسط ؛ فإنه يجمع بين كيوف الفريقين، فيه الذكاء والشجاعة معا. إنه يعرف أن يحتفظ باستقلاله، وفي الوقت نفسه يعرف أن يؤلّف حكومات حسنة جدا، وهو جدير إذا اجتمع في دولة واحدة بأن يفتح العالم»(٤٣) .كان هذا التصوّر شائعا ، وقد ظلّ لفترة طويلة بعد ذلك مهيمنا على أفكار الجغرافيين في العالم ، وانتقل إلى كثير من العلوم الإنسانية، وبخاصة الاجتماع، وقُسّمت الشعوب حسب مواقعها من الأقاليم.

يمايز المسعودي بين الشعوب على أسس تفترض التضاد المطلق فيما بينها، وهي :الأُنسيّة التي تمثلها الذكورة والأنوثة من جهة، والحيوانية التي تمثلها البوهيمية والوحشية من جهة أخرى.ويلحق بالزوج الأول الشرقييّن والغربييّن، وبالزوج الثاني الشمالييّن والجنوبييّن،وتوزيعه يقتضي التنافر التام ،فهو يقيم تعارضا أبديا مستعارا من عالم الإنسان وعالم الحيوان، ولايكتفي بذلك، إنما يلجأ إلى إقامة تعارض من نوع آخر؛ فالذكورة الحقة عنده تضادّ الأنوثة، وهي تضادّ بالطبع البوهيمية والوحشية ، إنها فحولة التميّز والقوة والتفكير، وعلى النقيض من ذلك تظهر الأنوثة كمنقصة لأنها سلوك معوجّ يقوم على الغموض والكتمان والتصديق العاطفي السريع، ثم التعلّق بشيء والتخلّي عنه،فتختلط الآراء والمواقف، وتكثر النحل، وهو يرفع من شأن الذكورة إذ يجعلها معيارا للتفوق في الطبع، ويخفض من شان الأنوثة إذ يجعلها معيارا لنقص الطبع. أما نظرته إلى الشماليين والجنوبيين،

فلاتستحق المعايير البشرية، ولهذا يستعير عناصرها من عالم الحيوان. هذا العالم بحد ذاته يكتشف فيه المسعودي تراتبا بين حيوانات بوهيمية ضالّة، وأخرى متوحشة، وينضّد سلسلة طويلة من الأحكام القاسية بحق منْ يندرج ضمن هذين المجالين الجغرافيين.

إن المسعودي يضع أمامنا تقسيما بشريا وحيوانيا، فأفضل بني البشر،هم الشرقيون لأنهم ذكور في جملة طباعهم، والأسوأ هم الغربيون لأنهم مؤنثون في طباعهم،أما أهل الشمال والجنوب فهم خارج ذلك،إنهم مقيّدون بقيود الحيوانات البوهيمية والمتوحشة، لاتمايز عنده بين ذكور الحيوانات وإناثها !!!مادام التصنيف يقوم على التفاضل؛ فالمهم هو فقط منزلة الفاضل .

يسبب هذا التصنيف صدمة، وبخاصة إذ يصدر عن المسعودي الذي سلخ عمره في مخالطة الأغيار،ولكن ذلك التصنيف كان جزءا جوهريا من ثقافة القرون الوسطى، وظل مستبدّا بالتفكير البشري إلى العصر الحديث، وقد وضع الفكر الغربي تمايزا لايقل قسوة عن تقسيم المسعودي بين الشعوب وإلى وقت قريب(٤٤) بيد أنّ الفكر الغربي قلب أوصاف المسعودي،وعكس الأحكام تماما، الأقوام الشمالية هم نخبة بني البشر، وبعدهم يبدأ انحطاط الطباع بالتدريج إلى أن ينتهي بالزنوج والهنود الحمر.تفرض المركزيات قوانينها الصارمة والمغلقة على الجنس البشري،وتحجزه ضمن تصنيفات تستند إلى أسس ثقافية ، لكنها تتذرع بحجج العلم.

ومادمنا نبحث دون خداع أو غاية سيئة في الظروف الثقافية التي ترعرعت فيها صورة الأخر في أعين المسلمين، فيلزمنا الوقوف على الأسانيد ا لوثيقة، ونرغب في رؤية ذلك عند ابن خلدون المتأخّر الذي أعطاها بعداً اجتماعيا في نطاق فكرته عن العمران البشري.

أكد ابن خلدون في «المقدمة» على أهمية التدرّج في ترتيب الأقاليم، فذهب إلى أن: المعمور من الأرض إنما يوجد في الوسط لإفراط الحر في الجنوب منه، والبرد في الشمال، ولما كان الجانبان من الشمال والجنوب متضادين من الحر والبرد؛ وجب أن

تتدرج الكيفية من كليهما إلى الوسط فيكون معتدلا، فالإقليم الرابع أعدل العمران، والذي حافاته من الثالث والخامس أقرب إلى الاعتدال، والذي يليهما. والثاني والسادس بعيدان من الاعتدال. والأول والسابع أبعد بكثير؛ فلهذا كانت العلوم، والصنائع، والمباني، والملابس، والأقوات، والفواكه، بل والحيوانات، وجميع ما يتكون في هذه الأقاليم الثلاثة المتوسطة مخصوصة بالاعتدال، وسكانها من البشر أعدل أجساما وألوانا وأخلاقا وأديانا، حتى النبوات فإنما توجد في الأكثر فيها. ولم نقف على خبر بعثة في الأقاليم الجنوبية ولا الشمالية؛ وذلك أن الأنبياء والرسل إنما يختص بهم أكمل النوع في خلقهم وأخلاقهم، قال تعالى (كنتم خير أمة أخرجت للناس)، وذلك ليتم القبول بما يأتيهم به الأنبياء من عند الله.

وأهل هذه الأقاليم أكمل لوجود الاعتدال لهم، فتجدهم على غاية من التوسط في مساكنهم، وملابسهم، وأقواتهم، وصنائعهم، يتخذون البيوت المنجّدة بالحجارة المنمّقة بالصناعة، ويتناغون في استجادة الآلات والمواعين، ويذهبون في ذلك إلى الغاية، وتوجد لديهم المعادن الطبيعية من الذهب، والفضة، والحديد، والنحاس، والرصاص، والقصدير، ويتصرفون في معاملاتهم بالنقدين العزيزين، ويبعدون عن الانحراف في عامة أحوالهم، وهؤلاء أهل المغرب، والشام، والحجاز، واليمن، والعراقين، والهند، والسند، والصين، وكذلك الأندلس ومَنْ قرُب منها من الفرنجة، والجلالقة، والروم واليونانيين، ومَنْ كان مع هؤلاء أو قريبا منهم في هذه الأقاليم المعتدلة؛ ولهذا كان العراق والشام أعدل هذه كلها لأنها وسط من جميع الجهات.

وأما الأقاليم البعيدة من الاعتدال، مثل: الأول والثاني والسادس والسابع؛ فأهلها أبعد من الاعتدال في جميع أحوالهم، فبناؤهم بالطين والقصب، وأقواتهم من الذرة والعشب، وملابسهم من أوراق الشجر يخصفونها عليهم أو الجلود، وأكثرهم عرايا من اللباس، وفواكه بلادهم وأدمها غريبة التكوين مائلة إلى الانحراف، ومعاملاتهم بغير الحجرين الشريفين من نحاس أو حديد أو جلود يقدرونها للمعاملات، وأخلاقهم مع ذلك قريبة من خلق الحيوانات العجم، حتى لينقل عن الكثير من السودان أهل الإقليم الأول أنهم يسكنون الكهوف والغياض، ويأكلون العشب، وأنهم

متوحشون غير مستأنسين يأكل بعضهم بعضا، وكذا الصقالبة؛ والسبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم ،ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك، وكذلك أحوالهم في الديانة أيضا، فلا يعرفون نبوءة ولا يدينون بشريعة إلا من قرب منهم من جوانب الاعتدال، وهو في الأقل النادر مثل الحبشة المجاورين لليمن الدائنين بالنصرانية فيما قبل الإسلام، وما بعده لهذا العهد. ومثل أهل مالي وكوكو والتكرور المجاورين لأرض المغرب الدائنين بالإسلام لهذا العهد، يقال إنهم دانوا به في المائة السابعة.ومثل مَنْ دان بالنصرانية من أمم الصقالبة والإفرنجة والترك من الشمال. ومن سوى هؤلاء من أهل تلك الأقاليم المنحرفة جنوبا وشمالا فالدين مجهول عندهم، والعلم مفقود بينهم، وجميع أحوالهم بعيدة من أحوال الأناسي قريبة من أحوال البهائم. ويخلق ما لا تعلمون. ولا يعترض على هذا القول بوجود اليمن وحضرموت والأحقاف وبلاد الحجاز واليمامة، وما يليها من جزيرة العرب في الإقليم الأول والثاني؛ فإن جزيرة العرب كلها أحاطت بها البحار من الجهات الثلاث ..فكان لرطوبتها أثر في رطوبة هوائها؛ فنقص ذلك من اليبس والانحراف الذي يقتضيه الحر وصار فيها بعض الاعتدال بسبب رطوبة البحرس (٤٥) .

لقد أوردنا النص كاملا لأنه يحمل في طيّاته الحجج بوضوح .ويلاحظ أن صاحب «المقدمة» يصدر أحكاما مطلقة وسرعان ما يقيدها حينما تلحق ضررا بالعالم الذي ينتمي إليه : دار الإسلام. يتضح ذلك جليا في استثناء أهل اليمن وعُمان وجزء من بلاد الحجاز، وبعضهم ضمن الإقليمين الأول والثاني اللذين ينبغي أن يتصف ساكنوهما على وفق التصنيف الذي يقول به، بأنهم «أبعد من الاعتدال في جميع أحوالهم» وأن «أخلاقهم .. قريبة من خلق الحيوانات العجم» لكنّ أهل هذه البلاد لايشملهم الحكم الذي شمل غيرهم لوجود الرطوبة في الهواء فنقص بسبب ذلك اليبس والانحراف، فالمناخ يصلح بحسب هذا التصوّر أن يكون دليلا على ذم جنس وإعلاء آخر. على أن ابن خلدون يدمج بوضوح لا يخفى بين المعطيات المناخية والربانية فقد اختار الله أهل الأقاليم الثلاثة المتوسّطة المخصوصة بالاعتدال،

وسكانها من أعدل البشر أجساما وألوانا وأخلاقا ، فخصّهم بالأديان ،حتى النبوات فإنما هي فيهم.ويلاحظ ابن خلدون أنه لم يقف على خبر بعثة نبوية في الأقاليم الجنوبية ولا الشمالية؛ وذلك أن الأنبياء والرسل إنما يختص بهم أكمل النوع في خلقهم وأخلاقهم ، وقد أعاد تكييف دلالة الآية القرآنية (كنتم خير أمة أخرجت للناس) لدعم حجته، وذلك ليتم القبول بما يأتيهم به الأنبياء من عند الله .

ربط ابن خلدون بين البيئة والطبع وإرادة الله ليسوغ موقفا يقوم في أساسه على خفض قيمة جماعة من البشر ،ورفع قيمة جماعة أخرى. ولأننا نهدف إلى إبراز فكرة العلاقة بين الطبائع والبيئة فينبغي علينا مرافقة ابن خلدون في ترتيبه لضروب تلك العلاقة استنادا إلى المؤثّر المناخي الذي يعتبر في ذلك الزمن العنصر الحاسم في تحديد الألوان والأشكال والطبائع.ومن الصعب إقامة براهين على هذه الدعوة التي تدفع بها منظومة ثقافية لها شروط مغايرة عن شروط الأقوام الموصوفة . لقد حذّر روسو من أنه عندما يجري البحث في أمور عامة كالأعراف وطرق معيشة شعب ما،ينبغي توخّي الحذر لئلاّ يصار إلى تقليص أمر الرؤية على أمثلة خاصة(٤٦).

يحاول ابن خلدون أن ينقض الأسطورة الشائعة حول الألوان ، وبها يستبدل القول بالنظرية المناخية، فيذهب إلى أن بعض النسّابين ممن لا علم لديه بطبائع الكائنات توهم أن السودان ،وهم ولد حام بن نوح اختصوا بلون السواد لدعوة كانت عليه من أبيه ظهر أثرها في لونه، وفيما جعل الله من الرق في عقبه، وينقلون في ذلك حكاية من خرافات القصاص ودعاء نوح على ابنه حام قد وقع في التوراة ،وليس فيه ذكر السواد، وإنما دعا عليه بأن يكون ولده عبيدا لولد إخوته لا غير(٤٧).

بعد هذه المقدمة التي يظهر فيها ابن خلدون مبدّدا لخرافات القصّاص،سرعان ماينزلق إلى خرافة المناخ،فيقول: في القول بنسبة السواد إلى حام غفلة عن طبيعة الحر والبرد وأثرهما في الهواء،وفيما يتكون فيه من الحيوانات وذلك أن هذا اللون شمل أهل الإقليم الأول والثاني من مزاج هوائهم للحرارة المتضاعفة بالجنوب؛ فإن الشمس تسامت رؤوسهم مرتين في كل سنة قريبة إحداهما من الأخرى فتطول المسامتة عامة الفصول، فيكثر الضوء لأجلها ويلح القيظ الشديد عليهم وتسود

جلودهم لإفراط الحر. ونظير هذين الإقليمين مما يقابلهما من الشمال الإقليم السابع والسادس شمل سكانهما أيضا البياض من مزاج هوائهم للبرد المفرط بالشمال إذ الشمس لا تزال بأفقهم في دائرة مرأى العين أو ما قرب منها، ولا ترتفع إلى المسامتة ولا ما قرب منها، فيضعف الحر فيها ويشتد البرد عامة الفصول فتبيض ألوان أهلها ، وتنتهي إلى الزعورة، ويتبع ذلك ما يقتضيه مزاج البرد المفرط من زرقة العيون وبرش الجلود وصهوبة الشعور(٤٨) .

المسعودي وابن خلدون - وكثير غيرهم - يصدران في موقفهما من خضم الثقافة المتمركزة حول نفسها ، الثقافة التي تقول بقيم، وتؤمن بها ، وتدعو إليها، وتنفي كل منْ لاينصاع لها، فالاختلاف في منظومات القيم يقود إلى التراتب، والتراتب نوع من التفاضل القائم على ترجيح قيم وتبخيس أخرى، لم يبرأ مجتمع من هذا الداء، مهما ادّعى من تسامح، فالتسامح في القرون الوسطى كان رغبة دفينة بالامتثال وليس التعايش. ولا يخفى أن هذه الأحكام تقود إلى آيديولوجيا الإحساس بالتفرّد القائم على المفاضلة. يشعر البيروني بالافتخار،وهو الذي أمضى شطرا طويلا من حياته بين الهنود، لأنه «لم يَسُمنا التهنّد والانتقال إلى رسومهم» لأنهم «يباينوننا في الرسوم والعادات» و«يباينوننا بالديانة مباينة كلية لايقع منّا شيء من الاقرار بماعندهم ولا منهم بشيء مما عندنا»(٤٩) .

هذا السلوك الذي يبدو طبيعيا أول وهلة، بسبب الانحباس ضمن إطار الهوية الخاصة والثابتة، سيصبح مع الزمن عبئا، إذ لايمكن التقيّد الصارم بمنظومة أخلاقية خاصة وسط منظومة أخلاقية عامة مغايرة ومتغيّرة،وهذا النمط من التفكير هو اتصال دوغمائي بنوع من «الهويات القاتلة» (٥٠) إنه التمركز الذي يكثّف مجموعة من الرؤى في مجال شعوري محدد، يؤدي إلى تشكيل كتلة متجانسة من التصورات المتصلّبة التي تنتج الذات ،ومعطياتها الثقافية، بما في ذلك الدينية والأخلاقية، باعتبارها الأفضل، استنادا إلى معنى محدد للهوية، قوامه الثبات، والديمومة، والتطابق، بحيث تكون الذات هي المرجعية الفاعلة في أي فعل، سواء باستكشاف أبعاد نفسها أو بمعرفة الآخر، وذلك سيؤدي إلى تركيب صورة مشوّهة

للآخر، وانتاج آيديولوجيا إقصائية استبعادية ضده ، وأيديولوجيا طهرانية مقدسة خاصة بالذات(٥١) .

لم تكن الصورة المتشكّلة في أعين المسلمين للعالم الوسيط قد تمت بمنأى عن الوسيلة التي وقعت بها معرفة الشعوب في دار الحرب، فمصدر المعلومات وطرق تداولها وكيفية ترتيبها يلعب دورا مباشرا في صوغ تلك الصورة،وقد قامت تلك المعرفة إما على احتكاك خارجي مع أفراد ينتمون إلى تلك الشعوب في دار الإسلام أو على احتكاك داخلي، والأول مصدره الحروب والتجارة والإرتحال،والداخلي مصدره الرقيق والكتب المنقولة عن لغات الشعوب الإخرى إلى العربية،ولم تكن معرفة المسلمين بالآخر معرفة بريئة، إنما كانت مزيجا من التوقّعات والتصوّرات الشائعة وهي ممزوجة بتخيلات ورغبات(٥٢).

إن المرويات والأوصاف عن المختلف ثقافيا تؤدي لامحالة إلى رسم صور تطابق رغبة الذي يقوم بها ،أكثر مما تعبّر عن الأصل. ومن المؤكد بأن المنظومة الثقافية- العقائدية الإسلامية قد تدخّلت في إعادة رسم ملامح تلك المعرفة، فمن المعلوم أن صور الآخرين تتشكّل من تداخل المعلومات الحقيقية بالمزيّفة،ومن المشاهدات المباشرة المفسّرة على وفق سلّم معين من القيم، ومن الأخبار التي هتكتها الخرافات والأساطير، واقتحمت صلبها، وأخيرا من الرغبة الكامنة في الذات لإنتاج صورة نمطية منقوصة للآخر، وفي حقبة يعتبر الموجّه العقائدي فيها محفّزا لتشويه الآخر الذي يئنّ تحت طائلة الضلال، فليس من المنتظر البحث عن نقاء في الصورة، فقد طالما أنتجت، ومازالت ، الأعراق والعقائد صورا استعلائية لنفسها وتخفيضية لغيرها، وفي الحالتين تقوم تلك الصور على تنضيد مرويات لايركّز الاهتمام فيها على الدقة والتقدير المطلوبين، إنما على إشباع الرغبات الثقافية، ففي مخيال المجموعات الثقافية- البشرية المعتصمة بذاتها ترتسم صورة مُرضية عن ذاتها ،ومَرضية عن غيرها ،ومادام الآخر موضوعا للتبخيس في مجتمعات القرون الوسطى،فلم يفلح أحد بصورة مطلقة في تعديل الصور المقلوبة.

المصادر والمراجع

١.هاملتون جب،دراسات في حضارة الإسلام،ترجمة إحسان عباس وآخرين(بيروت،دار العلم للملايين،١٩٧٧) ص٣

٢. م.ن.ص٥-٦ وللتفصيل يمكن مراجعة: أندريه ميكيل،الإسلام وحضارته، ترجمة زينب عبدالعزيز (بيروت، المكتبة العصرية،١٩٨١)ص١٠-١٥

٣.محمد أركون، الإسلام، أوربا، الغرب، ترجمة هاشم صالح (لندن، دار الساقي، ١٩٩٥) ص ٨٩

٤.مجيد خدوري،القانون الإسلامي(بيروت، الدار المتحدة للنشر ،١٩٧٥)ص٢٢

٥. م.ن.ص٢٣

٦. جوزيف شاخت ،الفكر السياسي عند المسلمين، انظر«تراث الإسلام»،تصنيف شاخت وبوزوت ، ترجمة حسين مؤنس ،وإحسان صدقي العمد (الكويت، عالم المعرفة،١٩٧٨) ق٢ص٣٣

٧. شاخت ، الشريعة الإسلامية، م.ن .ص٩

٨. برنارد لويس، السياسة والحرب،أنظر تراث الإسلام، ترجمة محمدزهيرالسمهوري(الكويت،عالم المعرفة،١٩٧٨) ق١ص٢٣٣و ٢٣٥

٩ . م.ن. ص٢٥٥

١٠. محمد نور الدين أفاية، الغرب والمتخيّل (بيروت المركز الثقافي العربي،٢٠٠٠)ص٢٨٨-٢٨٩

١١. جاك بيرك، حينما كنت أعيد قراءة القرآن، ترجمة وائل غالي، مجلة القاهرة (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع ١٥٤ لسنة ١٩٩٥) ص٢٩

١٢. ابن حوقل، كتاب صورة الأرض، (ليدن، مطبعة بريل، ١٩٣٩) ص ٥٢٥

١٣. المقدسي، أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم ، تحقيق دي خويه (ليدن) ص٩

١٤. صورة الأرض ،ص ١٥

١٥. م. ن. ص ٦

١٦. م. ن. ص١٨

١٧. الاصطخري، مسالك الممالك، (ليدن، بريل، ١٩٢٧) انظر على سبيل المثال. ص١٢،٣

١٨. ابن خرداذبة، المسالك والممالك (ليدن، بريل، ١٨٨٩) ص ٥

١٩. أبو الفداء، تقويم البلدان، (باريس، دار الطبعة السلطانية ١٨٨٠) ص٢

٢٠.م. ن. ص٧٣

٢١.شاكر خصباك، في الجغرافية العربية (بيروت،دار الحداثة،١٩٨٨)ص٢٨. وانظر أيضا:شاكر خصباك ، الجغرافيا عند العرب،ضمن «موسوعة الحضارة العربية الإسلامية»(بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،١٩٩٥)ص٤٨٨

٢٢. قدامة بن جعفر، نبذ من كتاب الخراج، وصنعة الكتابة، ملحق بكتاب المسالك والممالك، لابن خرداذبة،(ليدن، بريل، ١٨٨٩) ص١٨٥

٢٣ . م. ن. ص٢٣٤

٢٤. صورة الأرض ،ص ٢٣٤

٢٥. مسالك الممالك، ص ٨٨ وصورة الأرض،ص ٣٤٧

٢٦. مسالك الممالك، ص ٨٩

٢٧. المسعودي، مروج الذهب ومعادن الجوهر، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد (بيروت، المكتبة العصرية، ١٩٨٨) ٢: ٦٥-٦٦

٢٨.أرسطو، السياسة، ترجمة أحمد لطيف السيد (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٩) ١: ١١٦

٢٩. عبدالله إبراهيم، المركزية الغربية، (بيروت، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٧) ص ٢٢٩ - ٢٧٥

٣٠. المسعودي ، التنبيه والإشراف، تحقيق دي خويه (ليدن،بريل،١٨٩٤) ص٣٥-٣٦

٣١. مروج الذهب ٢: ٦١ - ٦٤

٣٢. م. ن. ٢: ٦٥

٣٣. ياقوت الحموي، معجم البلدان (بيروت، دار صادر، ١٩٩٥) ١: ٢٢٩

٣٤.تقويم البلدان ،ص١٥١

٣٥. م. ن. ص ١٥٤

٣٦. م.ن. ص ١٨٧ -١٨٨

٣٧. المسعودي، التنبيه والإشراف (بيروت، ١٩٦٥) ص ٢٣

٣٨. أندريه ميكيل ،جغرافية دار الإسلام البشرية ، ترجمة إبراهيم الخوري (دمشق، وزارة الثقافة ،١٩٨٥)ج١ق١ص١١. و كرامرز وآخرون ،الجغرافيا عند المسلمين(سلسلة كتب دائرة المعارف الإسلامية) ترجمة إبراهيم خورشيد وآخرين(بيروت ، دار الكتاب اللبناني،١٩٨٢ص٩١-١٠٣) وشاكر خصباك «موسوعة الحضارة العربية الإسلامية» ص٤٨٨-٤٩٢

٣٩.كراتشكوفسكي،تاريخ الأدب الجغرافي العربي، ترجمة صلاح الدين عثمان هاشم، (القاهرة، لجنة التأليف والترجمة والنشر) ١: ٢٣

٤٠. س.م. ضياء الدين علوي، الجغرافيا العربية، تعريب وتحقيق عبدالله يوسف الغنيم ،وطه محمد جاد(الكويت ،جامعة الكويت،١٩٨٠)ص١٦٦

٤١. جغرافية دار الإسلام البشرية ،ج٢ق١ص١٢٠وج١ق١ص١١

٤٢. التنبيه والإشراف،ص ٢١

٤٣. السياسة ١: ٢٥٤-٢٥٥

٤٤. المركزية الغربية ، ص٢٢٩-٢٧٢

٤٥. ابن خلدون ، المقدمة، تحقيق فجر عاصي(بيروت ، دار مكتبة الهلال، ١٩٨٦)ص٦٠-٦١

٤٦. أورده، تودوروف، نحن والآخرون ، ترجمة ربى حمود(دمشق ،دار المدى،١٩٩٨)ص٦١ .

٤٧.المقدمة،ص٦٣

٤٨. م.ن. ص٦٣

٤٩. أبو الريحان البروني، في تحقيق ماللهند من مقولة مقبولة في العقل أو مرذولة (حيدر آباد، مطبعة المعارف العثمانية ، ١٩٥٨)ص١٤-١٥

٥٠. الإشارة إلى كتاب أمين معلوف، الهويات القاتلة ،ترجمة نهلة بيضون (دمشق ، دار الجندي، ١٩٩٩)

٥١. المركزية الغربية ص١٠

٥٢. عزيز العظمة، العرب والبرابرة (لندن ، رياض الريس للكتب والنشر،١٩٩١)ص٢١٨

تقويم التدريس الجامعي

د .عبد علي محمد حسن *

ملخص البحث : -

يوجد توجه نحو تقويم أداء عضو الهيئة التدريسية بالجامعة ، واستناداً إلى هذا التوجه انطلق هذا البحث مستهدفاً اقتراح نموذج لتقويم التدريس الجامعي يحدد المجالات الفرعية المرتبطة به ، والمواصفات (المعايير) المتصلة بهذه المجالات. أمّا مشكلة البحث فهي تحديد المجالات الفرعية المرتبطة بالتدريس التي يتوجب تقويم أداء عضو هيئة التدريس فيها ، ومواصفات الأداء الجيد التي يمكن اعتمادها لتقويم تلك المجالات الفرعية. وقد اعتمد البحث على عرض لبعض الدراسات المرتبطة بالموضوع من أجل تحديد مجالات التدريس ، ومواصفات التدريس الجامعي الفعال.

ثم اقترح نموذجا لتقويم التدريس الجامعي عرض على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص ، وأعيدت صياغته في ضوء التعديلات التي أبداها المحكمون. وقد تكون النموذج من سبعة مجالات فرعية للتدريس هي : الالتزام المهني ، والتخطيط للتدريس ، والعلاقات مع الطلاب والزملاء ، والتدريس الفعال ، والمادة العلمية ، والتقنيات الموظفة ، وتقويم الطلاب ، كما تضمن في مرحلته الأخيرة أربعة وثلاثين معيارا تنتمي للمجالات السبعة السابقة المذكورة.

---

* استاذ مشارك، كلية التربية - جامعة البحرين

Evaluating University Staff instruction

By: Dr. Abd Ali Mohammed Hassan

SUMMARY

Growing attention is directed to the evaluation of the performance of the university staff instruction. The present piece of work aims at suggesting a model to evaluate university instruction concentrating upon secondary areas of this instruction and the criteria with regard to these areas.

The problem of the study is concerned with: (a) stating areas of instruction in which the university staff performance should be assessed and (b) suggesting criteria that can be applied to assess these areas.

To tackle the problem of the study, the researcher reviewed a number of relevant studies, and, then, suggested a model for evaluating university instruction.

The proposed model was reviewed by a number of experts who suggested some modifications. The model was produced in its final form accordingly.

The model embraced seven areas: professional commitment, planning for instruction, relations with students and peers, effective instruction, teaching subject, applying technological aids and assessing students' achievement. The model also embraced 34 criteria with regard to the seven areas mentioned above.

تمهيد : -

يوجد توجه عام في جميع المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها نحو تأكيد عمليات التقويم لمختلف جوانب العملية التعليمية / التعلمية من مناهج ، وإدارة ، وتدريس ، وتقويم وغير ذلك من المجالات والعمليات المرتبطة بالعملية التعليمية / التعلمية بهدف إحداث التطوير والتجديد.

ويرى ليوي (Lewy , 1977 pp. 4-5) أنه من أجل جعل عمليات التقويم عمليات علمية وموضوعية ، توجه الاهتمام إلى البحث عن المعايير والمحكات التي يمكن الوثوق بها والاطمئنان إليها عند اتخاذ قرارات علمية مبررة تسهم في تحقيق التطوير والتجديد.

وفي مجال تقويم المنهج المدرسي كمكون من مكونات العملية التعليمية / التعلمية كان الاهتمام موجها في السابق نحو تقويم ناتج العملية التعليمية / التعلمية ، وتحصيل المتعلمين ، بصفة خاصة ، باعتباره ثمرة كل الجهود التربوية. لكن أوليفر (Oliver, 1977) يرى أن الاهتمام بتقويم الجوانب الأخرى للمنهج المدرسي بدأ يحظى بكثير من الاهتمام ، وأضحت عمليات المنهج كلها من تخطيط ، وتنفيذ ، وتقويم خاضعة لعمليات التقويم.

ومثل هذا الاهتمام بدأ يوجه أيضا على مستوى التدريس الجامعي ، وأصبح تقويم البرامج الجامعية وعملياتها ونتاجاتها تستأثر باهتمام واسع من قبل المسؤولين عن التعليم الجامعي. وبينت دراسة ناكرنثاب (Nakrnthap,1988) على سبيل المثال فقط ، اهتمام الدول النامية بتقويم برامج الجامعات الحكومية حيث عرضت هذه الدراسة للنشاطات التي تقوم بها الجامعات الحكومية في تايلاند لتقويم البرامج الدراسية في مجالات التطوير ، والتنفيذ ، ومخرجات البرامج ، والعوامل المؤثرة في عملية تقويم البرامج الجامعية.

كما أن التوجه إلى تقويم البرامج الجامعية لازمه تأكيد على تقويم جميع مكوناته وعملياته بما في ذلك أداء عضو هيئة التدريس. ومن المناسب الإشارة إلى أن الأدوار المناطة بعضو هيئة التدريس بالجامعة متعددة ومتشعبة ، ويشكل التدريس أحدها. وقد أورد يوكر (Youker,1984) سبعة مناشط لعضو هيئة التدريس بالجامعة هي:

التدريس ، والبحث ، والتطوير المهني ، الخدمة المؤسسية ، والإرشاد والتوجيه ، والخدمة العامة ، والأنشطة الشخصية. (جليل العريض ، ١٩٩٣م).

وأصبح الاهتمام بتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة موضوعاً مهماً لعمليات التقويم بالجامعة حيث بات مدركاً للجميع أن نوعية التدريس المقدم بالجامعة ، ومدته ، والوسائل الموظفة فيه ، والتوقعات المرجوة منه ، ذات أثر كبير في نوعية مخرجات هذا التدريس.

ويرى رفكن (Rifkin , 1995) أن من أبرز الصعوبات التي تواجه تقويم التدريس الجامعي صعوبة الوصول إلى إجماع حول هدف هذه العملية. فقد تستهدف عملية تقويم التدريس الجامعي تطوير الكفاءات ، وتحسين الممارسات بما تقدمه لعضو هيئة التدريس نفسه من معلومات حول أدائه. ويمكن أن تكون أهدافها الحصول على معلومات تساعد الرؤساء والإداريين على اتخاذ قرارات حول استمرار عضو هيئة التدريس المقوم في عمله ، أو إعادة تعيينه ، أو حتى حقه في الحصول على ترقية.

وتختلف إجراءات عملية تقويم التدريس الجامعي ووسائلها باختلاف الأهداف المعلنة عنها ، فإذا كانت العملية تستهدف تطوير أداءات عضو هيئة التدريس وكفاءاته ، فإن دورا بارزاً يجب أن يوجه إلى أدوات التقويم الذاتي self - evaluation ، وإلى حقيبة التدريس teaching portfolio ، وذلك لأنها أقدر على مساعدة عضو هيئة التدريس على إدراك مواطن القوة ومواطن الضعف ، دون خوف وتصنع. أما إذا استهدفت عملية التقويم تقويم أدائه للتأكد من أنه يؤدي وظيفته كما يجب ، من أجل اتخاذ قرار بتثبيته ، أو إبقائه في وظيفته ، أو حتى ترقيته ، فإن وسائل هذه العملية يجب أن تعتمد على تقويم غيره من الإداريين ، أو الزملاء ، أو حتى الطلاب الذين يتلقون تدريس هذا الذي يراد تقويمه.

وفي حين يرى بعض الباحثين وجوب فصل التقويم الذي يستهدف التطوير Formative Evaluation (التقويم البنائي) عن التقويم الذي يستهدف (التحقق من الصلاحية)التقويم النهائي، Summative Evaluation يرى كل من كوهين (Cohen,1974) ؛ وبوكنان (Buchanan,1974) ؛ وليكاتا وأندروز (Licata and Andrews,1992) إمكانة دمج هاتين العمليتين وتحقيق كلا الهدفين.

وهكذا فإن عملية تقويم التدريس بالجامعة تتخذ أشكالا متعددة ، منها ، التقويم الذاتي self evaluation الذي يقوم به عضو هيئة التدريس لأدائه اعتماداً على مصدرين رئيسين هما : التغذية المرتدة من قبل الطالب student feedback ، حيث يشجع عضو هيئة التدريس على أن يطلب من طلبته موافاته بآرائهم صريحة حول ممارساته المرتبطة بالتدريس اعتمادا على معايير سليمة ، والتقارير الذاتية self evaluation report التي يسجلها عضو هيئة التدريس استجابة لتقويم الطلبة لممارساته ، أو لتقويم الزملاء ، حيث يدون فيها نقاط الضعف ونقاط القوة في أدائه ، والخطط المستقبلية لتحسين هذا الأداء. أما المصدر الآخر للتقويم فهو تقويم الزملاء colleagues ، ويعتمد هذا التقويم على توافر مجموعة من النماذج ذات المعايير الصادقة للحكم على ممارسات عضو هيئة التدريس (Grace F.) راجع شبكة الإنترنت على الأرقام التالية :-

http://www.bus.indiana.edu/iswebresource/summries/inf-teac.htm

http://www.santarosa.edu/polman/4person/4.10.p.html

وحيث أن هناك قصوراً في عملية التقويم المعتمدة على الطلبة ، أو على الزملاء، فقد برز الملف التقويمي portfolios evaluation بديلاً لتلافي عدم الدقة والذاتية الناتجة عن تقويم الطلبة والزملاء. ويزود عضو هيئة التدريس بمجموعة من الوثائق من بينها نشرة إعلامية تصف له فلسفة التدريس ، والمسؤوليات المناطة به، والطرق، والمشروعات ، والتعيينات ، والنشاطات ، وتقنيات دافعية التعليم ، وغير ذلك من المهام التي يجب عليه أن يؤديها بفعالية. وتركز هذه النشرة الإعلامية على إبراز مؤشرات الجودة في التدريس الفعال ، مثل مؤشرات أداء الطالب وتعلمه ، وتقويم الطلبة ومستويات إنجازهم...الخ. وترى ديفينا (DeFina , - Anita , 1996) أن مثل هذا الملف التقويمي يسهم في تبيان مواطن الخلل في التدريس استناداً إلى مؤشرات صادقة ، الأمر الذي يمكَن عضو هيئة التدريس من تطوير قدراته وأدائه.

ووفقا لرأي سِنترا (Centra , 1993) ، فإن استعمال الملف التقويمي في تقويم أداء عضو هيئة التدريس يوفر بدائل ممتازة من الأدوات لتقويم التدريس تتطلب تعاونا

بين الزملاء، والرؤساء؛ ويتطلب تحديد الأهداف المرجوة من عملية التقويم، وتحديد التوقعات المنتظرة من عضو هيئة التدريس، ثم تحديد جدول زمني بالنتائج المتوقعة.

أما يونغ وجوالمويس (Young & Gwalamuisi , 1986) فقد حددا ثماني طرق لتقويم عضو هيئة التدريس هي: تقدير الطلاب للمدرس، وحكم الزملاء، والتقويم الذاتي، وملاحظات المدير المسؤول، والحكم النهائي للمدير، ومؤشرات تحصيل الطلاب، وتقويم المتخرجين، واختبارات أداء عضو هيئة التدريس. وأوسع هذه الطرق استعمالا طريقة تقويم الطلاب.

وفي دراسة مسحية أجراها سلدين (Seldin , 1984) على عينة من ٦١٦ مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، وجد أن ثلثي هذه المؤسسات تعتمد على المعلومات المستمدة من تقدير الطلاب. كما لاحظ كاشين (Cashine , 1983) بعض المشكلات العامة في تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، أبرزها: المغالاة في التفسير over - interpretation، والتركيز على جوانب معينة وإهمال جوانب أخرى، والافتقار إلى الكفاءة لتقويم بعض جوانب التدريس، ومسألة صدق التقويم وثباته.

ويركز تقويم الزملاء على: معرفة عضو هيئة التدريس لمادته، والالتزام بالتدريس، ونوعية التدريس الجيد، كما يمكن أن يتطرق إلى تصميم المقرر الدراسي، وتخطيطه، والأدوات الموظفة في التدريس.

ويدور جدل حول جدوى تقويم عضو هيئة التدريس، وصلاحيته، والجهة التي تتولى تنفيذه، وقد دلت دراسة قام بها وايت (White , 1995) أن هناك شعورا بعدم الارتياح ناتج من عمليات التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس الذين قُوِّمَ أداؤهم.

وفي دراسة تيناري (Tinari , 1994) تبين أن هناك مقاومة شديدة من قبل أعضاء هيئة التدريس لعمليات تقويم الأداء شعورا منهم بأن ذلك يؤدي إلى تقليل صلاحية عضو هيئة التدريس ويؤدي إلى زيادة البيروقراطية. ورأت دراسة فان باتن جيمس (Van-Patten, - James, 1995) التي تطرقت إلى تقويم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات والكليات الأمريكية أن تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس يؤدي

إلى نوعية أدنى من الأداء lowered quality of education ، وأن تقويم الزملاء هو أيضا غير فعال ، وأن الإجراءات الحالية المتبعة في تقويم عضو هيئة التدريس لا تسهم في تحسين التدريس الجامعي ، وأنه لذلك الغرض يجب تبني منظمات مهنية professional organizations لتقويم أداء عضو هيئة التدريس.

وأشارت دراسة آرولا (Arreola , 1983, In : Refkin , 1995) إلى أن هناك نوعين رئيسين من المشكلات التي تعترض إيجاد نظام جيد لتقويم أعضاء هيئة التدريس أولها : أن الإدارة لا يهمها ما إذا كان أداء عضو هيئة التدريس ناجحا أم لا؛ والثاني : مقاومة أعضاء هيئة التدريس للتقويم التي تعود إلى استيائهم من التسليم بأن عضو هيئة التدريس ربما يكون ضعيفا في مجال تخصصه ، وأنهم سيُقَوّمون من قبل أشخاص غير مؤهلين لتلك المهمة. أما مارك (Mark,1982) فقد وجدت أن مخاوف أعضاء هيئة التدريس لعمليات التقويم راجعة إلى تصوراتهم بأن هذا التقويم لأدائهم مرتبط باتخاذ القرارات حول ترقياتهم أو الاستغناء عنهم.

وفي المقابل ، تبين أن تقويم التدريس الجامعي يؤدي إلى زيادة الإنتاجية العلمية لعضو هيئة التدريس ، وإلى رفع دافعيته ، وإلى تنمية اتجاهات إيجابية لديه ، كما يحقق ناتجا أكثر جودة في تعلم الطالب. ففي دراسة هاتيفا (Hativa,1995) التي طبقت طرقا نوعية لتقويم نموذج لتحسين التدريس بالجامعة ، تبين أن لذلك أثرا في تحسين نوعية التدريس ، وفي زيادة دافعية أعضاء هيئة التدريس ، وتنمية اتجاهاتهم الموجبة نحو التدريس والطلبة.

وفي دراسة لومسدن وسكوت (Lumsden and Scott,1995) تبين أن لتقويم أعضاء هيئة التدريس دورا بارزا في زيادة الإنتاجية ، وفي إحداث تعليم فعال يسهم في تحسين طرائق التدريس. وتشير نتائج دراسة أجراها فيزنهولر وآخرون(Vinsonhaler and others,1995) إلى أن التقويم المعتمد على جمع معلومات عن أداء عضو هيئة التدريس يسهم في تحسين الأداء ويزيد من الإنتاجية ، ويجعل من عملية التقويم عملية موضوعية ، ويؤدي إلى ربط بين التدريس والبحث ونشاطات خدمة المجتمع.

وعلى المستوى العربي يوجد اهتمام بالتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية ، ففي عام ١٩٩١ تأسست الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء

الهيئات التدريسية في الجامعات العربية بمساعدة من منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) ، واستهدفت من إنشائها تعزيز القدرات الوطنية في مجال تطوير أداء أعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية من خلال تسهيل تبادل الخبرات والتجارب بين الجامعات المشاركة في الشبكة والجامعات الأخرى في أقاليم العالم المختلفة ، بالإضافة إلى إجراء البحوث والدراسات التي تهدف إلى تطوير العملية التعليمية / التعلمية في الجامعات العربية ، وغير ذلك من الأهداف التي حددتها هذه الشبكة في وثيقة تأسيسها (جامعة الإسكندرية ، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ، اليونسكو ، أكتوبر ١٩٩١م).

وقد عقدت في جامعة البحرين ندوة نظمها مكتب التربية العربي لدول الخليج في المدة من ١٨ - ٢٠ أكتوبر ١٩٩٢م تناولت موضوع تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس بجامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، وعُرضت في الندوة بعض الاتجاهات والتصورات المرتبطة بهذا الموضوع ، وتجارب جامعات بعض الدول الخليجية. وقد أكدت الندوة في توصياتها إنشاء وحدات للتطوير التعليمي والأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعات الخليج العربية مع الأخذ في الاعتبار تجارب الجامعات العربية والعالمية ، وعلى الاهتمام ببناء أدوات التقويم على أسس علمية وإجراء دراسات دورية حول هذه الأدوات (مكتب التربية العربي ، ١٩٩٢م).

كما عقدت في جامعة الإمارات العربية المتحدة بمدينة العين في الفترة من ٣٠ مارس إلى ٢ إبريل ١٩٩٣م الندوة الإقليمية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي ، وحددت أهداف هذه الندوة في الآتي : -

١ - تعريف المفاهيم والمنطلقات في مجال تنمية أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

٢ - تبادل الخبرات والتجارب في مجال تنمية أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

٣ - تحديد أولويات وأساليب العمل في مجال تنمية أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

وعرضت في الندوة مجموعة من أوراق العمل من مشاركين متعددين مثلوا جامعات دول مجلس التعاون الخليجي ، واتحاد الجامعات العربية ، والشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية ، ومنظمة اليونسكو ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، ومكتب التربية العربي لدول الخليج (جامعة الإمارات العربية المتحدة ، ١٩٩٣م).

وتولي جامعة البحرين اهتماما متزايدا بتقويم عضو هيئة التدريس بالجامعة ، إيمانا منها بوجوب التجديد والتطوير في جميع مجالات الجامعة وبرامجها وأنشطتها بصفة عامة ، وفي تطوير وتجديد كفاءات أعضاء هيئة التدريس بصفة خاصة.

وتحدد اللوائح الرسمية بالجامعة ثلاثة مجالات رئيسة لتقويم عضو هيئة التدريس ترتبط بالمسؤوليات المناطة به ، وهذه المجالات هي: المسؤوليات الأكاديمية ، وخصص لها ما بين ٦٠ - ٨٠٪ من درجة التقويم. وتشمل هذه المسؤوليات : التدريس، والبحث ، وتطوير المناهج ، وإرشاد الطلاب. والمسؤوليات الإدارية وخصص لها ما بين ١٥ - ٢٥٪ من درجة التقويم ، وتشمل رئاسة الأقسام ، وعمادة الكليات ، أو إدارة أخرى مثل رئاسة الأقسام ، أو لجان ومجالس على مستوى القسم والكلية والجامعة. ثم مجال خدمة الجامعة والمجتمع وخصص له ما بين ٥ - ١٥٪ من درجة التقويم ، ويدخل في هذا المجال الاستشارات والمعونة البيئية وغيرها.

ويوجد توجه لدى الجامعة بوجوب تقويم التدريس الجامعي من قبل رؤساء الأقسام، وفي الوقت الحالي فإن هذا مرهون بتقدم عضو هيئة التدريس إلى الترقية الأكاديمية.

وفي مشروع ترقية أعضاء هيئة التدريس ، يوجد بندان يتعلقان بتقويم كفاءة التدريس ، ويتضمنان رأي رئيس القسم في تدريس المرشح للترقية ، وتحديد مواطن القوة التي تحتاج إلى بيان أسباب الاتفاق أو الاختلاف مع رأي لجنة الترقية بالقسم، ويطلب من رئيس القسم تحديد عدد النقاط التي يمنحها حول هذا الجانب التي تتراوح ما بين ٣٠ - ٤٠ نقطة.

كما أن لدى جامعة البحرين توجها في الوقت الحالي إلى إشراك الزملاء ، والطلاب في تقويم التدريس الجامعي. وقد بنت الجامعة بالفعل نموذجا لتقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس ، والنموذج المذكور عبارة عن استبانة تقدم للطالب ، ويطلب منه أن يقوم بملئها ، ويتم التعامل مع الإجابات بسرية تامة (جامعة البحرين : تقييم جودة التدريس والمقررات الأكاديمية).

ويتضمن هذا النموذج عشرين عبارة ترتبط بالجوانب التالية :

- **توزيع الخطة الدراسية للمقرر في بداية الفصل الدراسي.**

- الالتزام بمضمون الخطة الدراسية.
- توضيح كيفية تقويم واحتساب الدرجات.
- وضوح اللغة.
- الوضوح والتسلسل في إيصال المعلومات.
- جذب انتباه الطلبة واهتمامهم.
- استخدام وقت المحاضرة بشكل فعال.
- الإلمام بالموضوع والتمكن منه.
- القدرة على جعل الموضوع مثيرا للتفكير.
- تشجيع الطالب على التعلم الذاتي.
- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة والمشاركة في مناقشتها.
- تقبل آراء وأفكار الطلبة المغايرة لرأي الأستاذ.
- العدل والإنصاف في التعامل مع الطالب.
- الحضور باستمرار للمحاضرة وعدم التغيب.
- الالتزام بوقت المحاضرة المحدد.
- الالتزام بالساعات المكتبية.
- تصحيح الفروض والامتحانات وإعطاء الدرجات.
- الفروض والواجبات والأوراق التي تعطى لإنجازها خارج الصف.
- عدد الامتحانات التي أعطيت في المقرر.

ويظهر من هذا النموذج أنه أغفل كثيرا من مجالات التدريس الرئيسة مثل : التدريس الفعال ، وتوظيف الوسائل والتقنيات التعليمية / التعلمية ، وإتقان مادة التخصص. كما أن بنوده لا تقيس ما يجب أن يقاس في المجالات الأخرى التي احتوى عليها. ومثال ذلك الآتي : -

في مجال التخطيط : اكتفي النموذج بتوزيع الخطة في بداية المقرر والالتزام بها ، ولم يتطرق إلى مواصفات التخطيط الجيد.

في مجال التقويم : اكتفى بتحديد عدد الامتحانات والدقة في تصحيحها ، وهي عبارات لا معيارية لها.

وبغض النظر عن نواحي القصور في النموذج المذكور وكونه لا يشمل بعض الجوانب الرئيسة في التدريس ، فضلا عن قصور عباراته في قياس ما قصد منها قياسه ، إلا أن المشكلة تتمثل في قدرة الطالب الذي سيقوم بتقويم عضو هيئة التدريس على تصور المفاهيم والمعاني التي تحملها عبارات النموذج ، وقدرته على إعطاء تقدير موضوعي ، وهذا الواقع يمكن أن يخلق مشكلة أخرى ، حيث يمكن أن يضطر عضو هيئة التدريس إلى مجاملة الطالب في كثير من الأمور الواجبة من أجل أن يحصل على رضا هذا الطالب ، وبالتالي يكون رضاه عاملا من عوامل إعطاء تقديرات عالية لأداء عضو هيئة التدريس.

ويطرح هذا الواقع بجامعة البحرين مبررا قويا لإجراء دراسة تحدد المجالات الرئيسة لتقويم كفاءة التدريس ، وتقدم نموذجا للتدريس الفعال.

مشكلة البحث : -

تبرز مشكلة البحث من غياب النموذج الموضوعي لتقويم أداء عضو هيئة التدريس، وتتمثل في السؤالين التاليين : -

١ - ما المجالات الفرعية المرتبطة بالتدريس التي يتوجب تقويم أداء عضو هيئة التدريس فيها ؟.

٢ - ما مواصفات الأداء الجيد التي يمكن اعتمادها لتقويم تلك المجالات الفرعية؟.

أهداف البحث : -

يستهدف البحث الحالي اقتراح نموذج لتقويم التدريس الجامعي يحدد أهم المجالات الرئيسة والفرعية المرتبطة بمجال التدريس ، والمواصفات (المعايير) المرتبطة بها.

إجراءات البحث : -

يعتمد البحث الحالي الإجراءات التالية : -

١ - عرض لبعض الدراسات المرتبطة بالموضوع من أجل تحديد مجالات التدريس، ومواصفات التدريس الجامعي الفعال.

٢ – اقتراح نموذج تقويم التدريس الجامعي ، وعرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص.

٣ – إعادة صياغة النموذج المقترح في ضوء التعديلات التي يبديها المحكمون.

المصطلح الرئيس : -

عضو هيئة التدريس بالجامعة : - عرفه ناثر سارة بأنه الشخص الذي يتولى مهام التعليم والبحث ، كما يتولى بعض المهمات الإدارية كرئاسة الأقسام الأكاديمية وإدارة بعض البرامج ومراكز البحوث (ناثر سارة : ١٩٩٢م). وينطبق هذا على كل أعضاء الهيئة الأكاديمية الذين يقومون بمهام التدريس ابتداء من الأستاذ ، فالأستاذ المشارك ، والأستاذ المساعد.

إلا أن الواقع الفعلي في جامعة البحرين يعهد بالتدريس إلى فئة كبيرة من غير الحاصلين على شهادة الدكتوراه يصنفون إلى محاضرين ، ومساعدي بحث وتدريس، وفنيين ، ونسبة هؤلاء تقترب من ٣٣٪ حسب دليل الجامعة للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م. وهم مصنفون ضمن الأكاديميين ، لذا فإن الباحث يرى وجوب اندراج هذه الفئة ضمن أعضاء هيئة التدريس الذين يجب أن يُقَوّم أداؤهم.

بعض الدراسات السابقة : -

× دراسة فيفرستون (Feverston , 1989) التي استهدفت تطوير نموذج شامل لتطوير الممارسات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع الأمريكية التي يديرها أمريكيون متميزون محولون من جهات أخرى ، بالإضافة إلى معرفة الاختلاف في الممارسات بين كليات المجتمع التقليدية وكليات المجتمع التي تدار من قبل قادة متميزين. وطورت الدراسة نموذجا لتقويم أعضاء هيئة التدريس ، وأداة مسحية لتقدير مطابقة البرامج الدراسية للنموذج المطور. وقد بينت الدراسة أن استجابة الكليات التي تدار من قبل القادة المتميزين كانت أكثر فاعلية من استجابات الكليات التقليدية.

× دراسة باين (Payne , 1989) التي استهدفت التعرف على الجهود التربوية في مجال تقويم أعضاء هيئة التدريس في المعاهد اللاهوتية في الولايات المتحدة

الأمريكية وكندا ، ووظفت لهذا الغرض أداة مسحية لجمع المعلومات شملت ١٢٨ معهدا ، وكشفت الدراسة عن وجود سياسات رسمية ومكتوبة بخصوص تقويم أعضاء هيئة التدريس بهذه المعاهد تستهدف تطوير النمو المهني لهم ، وقد أشار أكثر من ٩٠ ٪ من الذين شاركوا في الإجابة عن أداة البحث إلى أن التدريس هو أكثر المجالات أهمية لتقويم أعضاء هيئة التدريس ، يليه البحث. وكشفت الدراسة عن وجود بعض المقاومة من قبل أعضاء هيئة التدريس لمثل هذا التقويم.

× دراسة سيم (Sime , 1991) التي استهدفت مقارنة إدراك أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لعملية تقويم أعضاء هيئة التدريس ، وشملت عينة الدراسة ٢٠٤ من أعضاء هيئة التدريس ، و ٦٧ من رؤساء الأقسام ، وحددت مجالات التقويم في ثلاثة ، هي : ردود الأفعال حول عملية التقويم ، ومستوى الاتصال الموجود بين عضو هيئة التدريس ورئيسه ، وسلوك عضو هيئة التدريس تجاه عملية التقويم. وكشفت الدراسة أن رؤساء الأقسام أكثر إدراكا لعملية تقويم أعضاء هيئة التدريس من حيث قدرتها على إحداث تشجيع ، وتغذية راجعة ، والحصول على معلومات جديدة. كما كشفت الدراسة أن عضو هيئة التدريس المثبت في وظيفته كان أقل استجابة ، ويدرك عملية التقويم بأنها قليلة الأهمية في مساعدته على النمو المهني من العضو غير المثبت.

× دراسة أفيري (Avery , 1991) التي استهدفت أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون بالنظام الجزئي من حيث التعرف على المعايير والطرق المستعملة في تقويمهم، وترتيب أكثر هذه المعايير المستعملة فاعلية ، والتعرف على أحسن الطرق لقياس أدائهم. واعتمدت الدراسة في جمع المعلومات على تقنية دلفاي عن طريق سؤال رؤساء الأقسام في كليات المجتمع التابعة لولاية فرجينيا عن حكمهم حول الموضوعات التالية : نوعية الأداء التعليمي ، ومصادر معلومات التقويم ، واستعمال استمارات تقويم منظمة ، والرضا عن السياسات والممارسات الحالية ، واستعمال معايير مختلفة في تقويم أعضاء هيئة التدريس المتفرغين ، وأولئك العاملين بالنظام الجزئي. وتبين من خلال الدراسة أن معظم المجيبين يعتقدون أنهم يتخذون قراراتهم الأكاديمية بأنفسهم من دون الرجوع إلى سياسات وإجراءات التقويم الموضوعية. واستخلصت الدراسة مجموعة من المعايير المرتبطة بتقويم أداء عضو

هيئة التدريس فيما يتصل بتطوير المنهج ، والنمو المهني ، والصفات الخاصة ، واحترام الآخرين. كما دلت الدراسة على اقتناع المجيبين أن أهم مجال لتقويم عضو هيئة التدريس هو مجال التدريس ، وأكدت وجوبَ استعمال معايير وإجراءات مختلفة في تقويم أعضاء هيئة التدريس.

× دراسة كارتر(Carter , 1992) التي استهدفت التحقق من تحليل التفاعل اللفظي في الحكم على أداء عضو هيئة التدريس ، ووظفت الدراسة نموذج فلاندرز المعدل من قبل هوفر مدخلة بعض التعديلات عليه بحيث لا يقتصر على التفاعل اللفظي ، بل ويشمل تحليل التفاعلات الأخرى غير اللفظية. وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن الحكم على أداء عضو هيئة التدريس في ثلاثة مجالات هي : الحماس ، والتعامل مع الطلاب ، وتنظيم العروض.

× وفي الدراسة التي قدمها ناثر سارة (١٩٩٢) عرض للأسلوب المتبع في ترقية أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين والمحكات التي تستخدم من الأقسام والكليات ، ومن أبرز تلك : جودة التدريس ، ومحكاته : الفعالية في غرفة الصف ، وسهولة التواصل بين الطلاب والأستاذ ؛ والأداء البحثي الذي يشمل البحوث المنشورة وغير المنشورة ؛ ثم القيادة والمساهمة في عمليات التجديد ، ومنها تطوير المناهج ، والتجديدات ، والتفاعل مع الزملاء ؛ والواجبات الإدارية ؛ ومجال خدمة المجتمع. وضمن عرضه للخصائص المميزة للمعلم الفعال ، عرض الباحث نتائج بعض البحوث حول هذا الموضوع التي تجمع على أن المعلمين الفعالين يتميزون عن زملائهم الأقل فعالية في بعض أو جميع الخصائص التالية : -

١ - التمكن من مادة الاختصاص.

٢ - إشراك الطلاب في العمليات الصفية.

٣ - مهارات التواصل (اللفظي: الكلام ؛ وغير اللفظي : تحرك المعلم وتعبيراته).

٤ - إدارة الصف.

٥ - الصفات الشخصية للمعلم (الصبر ، التسامح ، روح الفكاهة ، الحماس ، المودة والاهتمام ، النضج العاطفي ، الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم والطلاب ، العدل).

× وأشار جليل العريض (١٩٩٢) في دراسته إلى أن بعض الدراسات المتعلقة بأعباء

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في الغرب تحدد ذلك في : التدريس ، والبحث ، وخدمة الجامعة وتقديم الإرشاد والمشورة وخدمة المجتمع ، بالإضافة إلى التطوير المهني، والأنشطة الشخصية. وأوردت الدراسة تفصيلا لهذه النشاطات الأكاديمية مستمدة من هارولد يوكر Harold E. Yuker ، حيث أوضح أن عبء التدريس يرتبط بإعداد الدروس ، وتهيئة النشاطات المطلوبة من المتعلمين ، والامتحانات ، والوقت الذي يصرف مع الطلبة في شأن الحصص الصفية.

وفي دراسة كاشين (Cashine , 1996) وضع الباحث ست عشرة خطوة متسلسلة لتقويم أعضاء هيئة التدريس منها : تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج ، وتحديد المسؤوليات الرئيسة والفرعية لعضو هيئة التدريس ، ومصادر البيانات التي ستستعمل في تقويم هذه المسؤوليات ، وتوظيف مصادر متعددة للمعلومات ، والتأكد من صلاحية البيانات ، وتحديد محكات الحكم على المسؤوليات الفرعية ، وتدريب من يقوم بعملية التقويم ، وتدريب المشرفين على تقديم تغذية مرتدة من خلال عملية التقويم.

× وفي دراسة كامبلس(Chambliss , 1996) حول طرق تقويم أعضاء هيئة التدريس من قبل قسم علم النفس بكلية يورسينوس Ursinus College في ولاية بنسلفانيا الأمريكية ركزت الباحثة على الحاجة إلى ربط الجوائز الممنوحة لأعضاء هيئة التدريس بتحصيل الطلاب ، وإعطاء أعضاء هيئة التدريس مزيدا من المدخلات عن التقويم الجامعي وترقياتهم. وعرضت لجهود قسم علم النفس الذي يستخدم عمليات متعددة ومتدرجة تركز على : التقويم الذاتي ، وتقويم القسم لأدوار أعضاء هيئة التدريس والعبء الذي يتحملونه والمكافآت التي يحصلون عليها، ومستوى تحصيل الطلاب ، ونظام الحوافز المتبع والمقترحات المقدمة للتغيير.

× وركزت دراسة مري (Murray , - John) على حقائب التدريس teaching portfolios التي تسهم في مساعدة رؤساء الأقسام على توفير مناخ ممتاز للتدريس ، وتمييز الجيد منه ، ورفع الإنتاجية. وتحوي هذه الحقائب على معلومات عما يدرس ، والهدف منه ، وخطط واستراتيجيات التدريس ، ومؤشرات الفعالية في التدريس وخطط تحسين التدريس.

× أما ورقة شاكلفورد (Shackelford , 1994) التي قدمت إلى أحد مؤتمرات تقويم

أداء أعضاء هيئة التدريس فقد ركزت على مفهوم حقيبة التدريس ، وكيف توظف لتسهيل التدريس ، وكيف يمكن تقويمها.

ومن الدراسات السابقة يمكن استخلاص بعض الأمور التي تحكم عملية تقويم عضو هيئة التدريس بالجامعة ، وأبرزها الآتي : -

١- اهتمام المؤسسات الجامعية بتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة ، انطلاقا من إسهام هذا التقويم في تطوير هذا الأداء ، كما يؤدي إلى استمرارية النمو المهني لعضو هيئة التدريس وإحداث تشجيع وتغذية راجعة تسهم في تجديد قدراته وتطويره.

٢ - أن أكثر المجالات التي يجري تقويمها في هذا الجانب هو مجال التدريس ، ثم مجال البحث ، ومجال خدمة المجتمع.

٣ - أن هناك مقاومة من قبل أعضاء هيئة التدريس لعملية تقويم أدائهم.

٤ - أن رؤساء الأقسام هم أكثر الجهات فهما وإدراكا لعملية تقويم التدريس الجامعي ، وأهدافها ، كما أنه من الممكن إشراك الطلاب والزملاء في هذه العملية.

٥ - أن هناك تأكيدا على تنويع إجراءات التقويم المتبعة والوسائل المستخدمة فيها، وتأكيدا على تحليل التفاعلات اللفظية ، وغير اللفظية الجارية في المواقف التدريسية بهدف الاستفادة منها في تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف.

٦ - أن من أبرز المجالات التي يتم تقويمها في التدريس الجامعي : الأداء التدريسي (عروض المعلم) ، وتخطيط المنهج (المقررات الدراسية) وتطويره ، والتفاعلات المختلفة مع الأطراف الأخرى ، وخصوصا مع الطلاب ، ثم حماس المعلم والتزامه.

٧ - أن عملية التقويم هذه يجب أن تكون علمية تستند إلى محكات ومعايير موضوعية ، وهي تحتاج إلى متدربين يتقنون عمليات تنفيذها ، والاستفادة من نتائجها في تطوير النمو المهني.

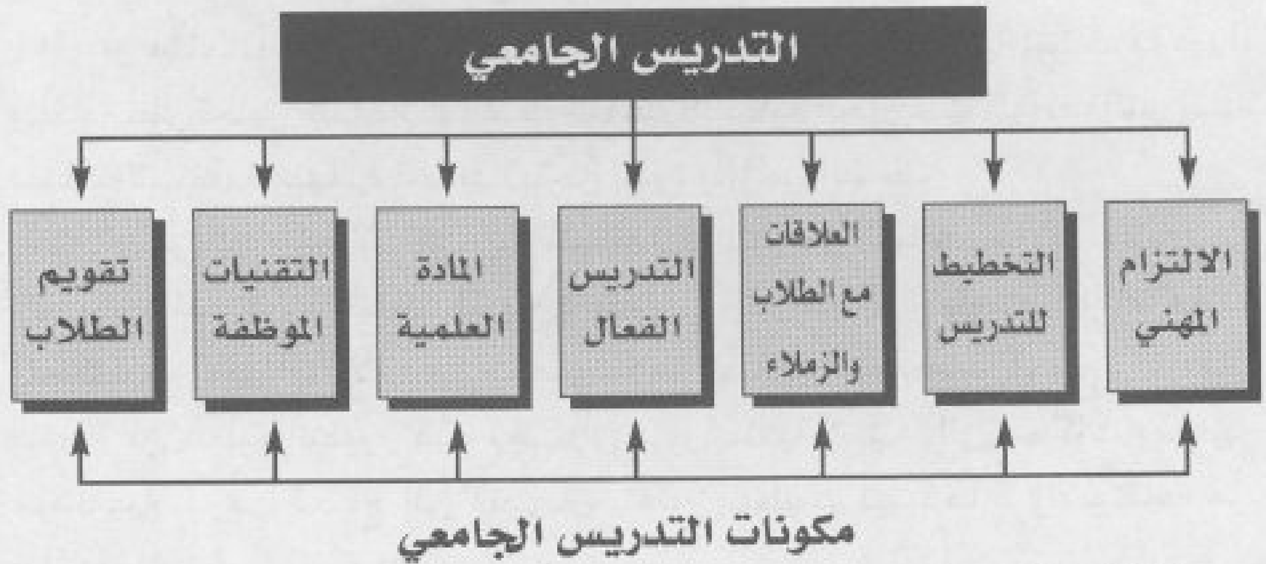
٨ - أن تطوير أداء التدريس وتقويمه يجب أن يرتبط بنظام من الحوافز كي يكون مقبولا لدى أعضاء هيئة التدريس ، من جهة ، وليعطى كل ذي حق حقه ، من جهة أخرى.

٩ - أن التقويم الذاتي يحتل مكانا بارزا في هذه العملية.

النموذج المقترح لتقويم التدريس الجامعي : -

انطلاقا من الدراسات السابقة في مجال الأدوار والكفايات الأدائية لعضو هيئة التدريس التي تؤكد وجوبَ امتلاك عضو هيئة التدريس لمجموعة من كفايات ومهارات التدريس (راجع على سبيل المثال : Dodl, Norman, R. 1973;
Elam, Stanley, 1975; Houston, Robert and Howsam, Robert B., 1972;
؛ وكذلك عبد علي محمد حسن ١٩٨٦ م) ، ومن الدراسات السابقة في مجال تقويم التدريس بالجامعة التي تحدد مجموعة من المجالات الرئيسة والفرعية لعضو هيئة التدريس ، ومراجعةُ اللوائح الرسمية الصادرة عن جامعة البحرين ، وخصوصا تلك التي تحدد أدوار ومهام عضو هيئة التدريس ، وأخذا بآراء المختصين في مجال التدريس والتقويم ، طور الباحث نموذجا لتقويم التدريس بالجامعة ، ويوضح الشكل التالي مكونات هذا النموذج.

شكل رقم (١)



مكونات التدريس الجامعي

مكونات النموذج : -

يتكون النموذج من سبعة مجالات ، هي : -

١ -الالتزام المهني : -

من الأمور التي يجب توافرها لدى عضو هيئة التدريس بالجامعة الالتزام المهني الذي يتضمن الالتزام بالقيم والأعراف والتقاليد الجامعية ، ومراعاة القيم

والأعراف والتقاليد الاجتماعية ، والالتزام بالأنظمة واللوائح الإدارية ، بالإضافة إلى الالتزام بالمهام والأدوار والواجبات التدريسية المنوطة به ، ومراعاة الوقت المحدد لذلك. وقد يبدو أن هذا المجال خارج عن نطاق التدريس ، لكنه في الواقع أصل للتدريس الفعال ، لذا لزم تقويمه ، والمدرس الذي لا يلتزم مهنيا لا يمكن أن يقدم تدريسا فعالا.

٢- التخطيط للتدريس : -

ويتضمن قيام عضو هيئة التدريس بوضع مخطط عام للتدريس يحدد الأهداف التعليمية المرتقبة من الطالب ؛ والموضوعات الدراسية موزعة على الوقت المخصص؛ وتحديد أدوار الطلبة ،ومشاركاتهم ؛ واعتماد إجراءات سليمة لتقويم تعلم الطلاب ؛ كما يتضمن التزامه بوضع خطط للمحاضرات ، والنشاطات الأخرى التي يقوم بها.

٣ - العلاقات مع الطلاب والزملاء : -

ويتضمن التزام عضو هيئة التدريس بإيجاد علاقات إيجابية مع الطلاب قائمة على الاحترام المتبادل ، والثقة في الطالب ، وتشجيعه على المبادرة الذاتية ، وإبداء الرأي ، بالإضافة إلى إقامة علاقات وطيدة مع الزملاء ، وبالأخص منهم أولئك الذين يشتركون معه في تدريس مقررات دراسية.

٤ - التدريس الفعال : -

ويتضمن قدرة عضو هيئة التدريس على توظيف طرائق التدريس المختلفة ، كالمحاضرة ، والمناقشة ، والندوة ؛ وقدرته على الاستفادة من مصادر التعلم المختلفة ، كالمراجع ، والدوريات ، والبحوث والدراسات، والمؤتمرات ، والندوات ، والحلقات العلمية.

٥ - المادة العلمية : -

ويتضمن قدرة عضو هيئة التدريس في تقديم مادة علمية صحيحة ثرية مفيدة للطالب ؛ والإفادة من مصادر التعلم المختلفة كالمراجع والدوريات والبحوث المتوافرة؛ والإفادة من المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية.

٦ -التقنيات الموظفة : -

ويتضمن مدى توظيف عضو هيئة التدريس للتقنيات المتوافرة في التدريس ، والإفادة منها في إحداث تعلم فعال ، ومنها توظيف الحاسب الآلي وشبكة المعلومات المتاحة في الحصول على المعرفة اللازمة.

٧ - تقويم تعلم الطلاب : -

ويتضمن مدى قدرة عضو هيئة التدريس على تقويم تعلم طلابه تقويما موضوعيا بالاعتماد على وسائل سليمة ؛ وبناء وسائل متنوعة لتقويم تعلم طلابه تستند إلى معايير التقويم الجيد.

معايير تقويم التدريس : -

ترتبط معايير تقويم التدريس بالمجالات السبعة المكونة لنموذج تقويم التدريس المقترح ، وقد صيغ كل معيار في عبارة ترتبط بسلوك ينبغي أن يظهره عضو هيئة التدريس بالجامعة. واختير مقياس «ليكرت» الخماسي لتقدير الأداء ، ويتضمن التقديرات الآتية : دائما ، غالبا ، أحيانا ، قليلا ، نادرا. ويعني التقدير الأول اتصاف سلوك عضو هيئة التدريس بالأداء المطلوب بصفة مستمرة ، كما يعني تقدير «غالبا» اتصاف سلوك عضو هيئة التدريس بالأداء المطلوب في أغلب الأوقات ، ويعني تقدير «أحيانا» اتصاف سلوك عضو هيئة التدريس بالأداء المطلوب في بعض الأحيان ، كما يعني تقدير «قليلا» اتصاف سلوك عضو هيئة التدريس بالأداء المطلوب في قليل من الأحيان فقط ، أما تقدير : نادرا ، فيشير إلى ندرة الأداء. ويبين الجدول رقم (١) المعايير المقترحة لكل مجال من المجالات السبعة.

جدول رقم (١)

المجالات الرئيسة لنموذج تقويم التدريس بالجامعة والمعايير المرتبطة بها

المجال	رقم المعيار	المعيار
الالتزام المهني	١	يراعي التقاليد والأعراف والقيم الخاصة بالمجتمع.
	٢	يراعي التقاليد والأعراف والقيم الجامعية.
	٣	يلتزم باللوائح والنظم الإدارية.
	٤	يحسن تأدية المهام الموكلة إليه.
	٥	يلتزم بالوقت والمواعيد.
التخطيط للتدريس	٦	يضع مخططا عاما للتدريس.
	٧	يحدد الأهداف المطلوبة من الطلاب.
	٨	يحدد الموضوعات الدراسية والمهام المطلوبة من الطلاب ونشاطاتهم.
	٩	يحدد المراجع والكتب اللازمة.
	١٠	يعد للمحاضرات والأنشطة الأخرى التي يقوم بها.
العلاقات مع الطلاب والزملاء	١١	يحتفظ بعلاقات سليمة مع الطلاب.
	١٢	يحفز الطلاب على المشاركة الإيجابية.
	١٣	يشجع الطلاب على إبداء الرأي والمبادرة.
	١٤	يتعاون مع الزملاء الذين يدرسون معه.
	١٥	يتعاون مع المسؤولين والزملاء الآخرين.
التدريس الفعال	١٦	يجيد فنون التدريس المختلفة (المحاضرة، والمناقشة، تنظيم الندوات،......الخ).
	١٧	ينوع طرائق التدريس بدلا من الاقتصار على المحاضرة.
	١٨	يتيح للطلاب فرصا للمشاركة الفعالة.
	١٩	يعمل على تنمية المهارات العقلية العليا للطالب.
	٢٠	يشجع الطالب على الابتكار والإبداع.
المادة العلمية	٢١	يتقن مادة تخصصه.
	٢٢	يستزيد من المعلومات والمعرفة.
	٢٣	يستفيد من الخدمات العلمية المقدمة من قبل الجامعة.
	٢٤	يداوم على حضور المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية.
	٢٥	يقدم آراء جديدة تضاف إلى العلم.
التقنيات الموظفة	٢٦	يستفيد من التقنيات المتاحة في إثراء التدريس.
	٢٧	يوظف بعض الوسائل التعليمية.
	٢٨	يستفيد من خدمات الحاسب الآلي.
	٢٩	يستفيد من النماذج المقدمة في مجال التدريس ، والتقويم.
	٣٠	ينتج بعض الوسائل المفيدة في التدريس.
تقويم الطلاب	٣١	يتبنى إطارا مرجعيا في تقويمه للطلاب.
	٣٢	يجيد بناء الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى.
	٣٣	ينوع إجراءات التقويم.
	٣٤	يحتفظ بسجلات لتقويم الطلاب.
	٣٥	يستفيد من نتائج التقويم في إحداث تغذية راجعة.

ضبط المعايير : -

وضعت المعايير ضمن قائمة أطلق عليها «استمارة مقترحة لتقويم التدريس لعضو الهيئة التدريسية بالجامعة». وتم عرض هذه القائمة على مجموعة مختارة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين. وروعي في الاختيار الخبرات السابقة لعضو هيئة التدريس ، والمقررات التي يقوم بتدريسها ، والمناصب الإدارية التي تبوأها ، وذلك من أجل الحصول على مقترحات عملية.

الاستفسارات التي أثارها المحكمون : -

أثار المحكمون مجموعة من الاستفسارات حول الاستمارة المقترحة ، وتعكس هذه الاستفسارات نوعا من الغموض في فهم بنود هذه الاستمارة ، مما جعل الباحث يعيد النظر في صياغة البنود التي دارت الاستفسارات حولها ، وفيما يلي أبرز هذه الاستفسارات ، والموقف الذي اتخذه الباحث بشأنها : -

جهة التنفيذ : -

من سيوظف الاستمارة ؟ أهو عضو هيئة التدريس نفسه (تقويم ذاتي) ، أم رئيس القسم (تقويم زميل لزميل) ، أم الطالب (تقويم طالب لعضو هيئة التدريس) ، أم خبراء آخرون من خارج الجامعة ؟.

رأي الباحث : - يرى الباحث أن هذه الاستمارة معدة للتطبيق من قبل رؤساء الأقسام ، أو الإداريين المناط بهم تقويم التدريس الجامعي، سواء كانوا من الجامعة، أم من خارجها ، كما أنه يمكن الاستفادة من الاستمارة في مجال التقويم الذاتي. أما تقويم الطالب للمدرس ، فيفضل الباحث تبني استمارة أخرى أكثر وضوحا للطالب.

مجالات التقويم : -

هل تقتصر الاستمارة على تقويم التدريس فقط (تخطيط المواقف التعليمية / التعلمية ، وتنفيذها ، وتقويمها) ، أم تشمل مجالات أخرى ؟ وهل الالتزام المهني جزء من التدريس ؟.

رأي الباحث : - تقتصر الاستمارة على تقويم التدريس فقط ، أما المهام والأدوار الأخرى ، كالبحث ، وخدمة المجتمع ، فيمكن تقويمها بأدوات أخرى ، لكن التدريس مرتبط بأدوار خارج غرف الدراسة ، كالتخطيط ، والعلاقات مع الزملاء ومع الطلبة ، ويتأثر باتجاهات المعلم وقيمه ، ورؤاه ، الأمر الذي يتوجب تقويمه باعتباره جزءا من التدريس. ويمكن تقويم ذلك عن طريق رئيس القسم ، أو تقويم الزملاء الآخرين.

مؤشرات الأداء الجيد : -

ما مؤشرات الأداء الجيد للبنود الواردة في الاستمارة ؟. وكيف يمكن للمقوم الحكم على أداء عضو هيئة التدريس وإعطائه تقديرا من التقديرات المحددة بعيدا عن التحيز الذاتي ؟.

رأي الباحث : - يسلم الباحث أن من يقوم بتقويم التدريس الجامعي لا بد أن يكون مؤهلا لهذه المهمة ، وأن من أبرز المهارات التي يجب أن يتقنها هذا المقوم توظيف المؤشرات الموجبة والسالبة التي تدل على فاعلية التدريس. ومثلا على ذلك البنود التالية : البند رقم ١١ : يحتفظ بعلاقات سليمة مع الطلاب. توجد مؤشرات سالبة ومؤشرات موجبة تدل على مستوى الأداء في هذا المجال ، ومثلا على المؤشرات السالبة : لا توجد شكاوى طلابية عن عضو هيئة التدريس ، أما المؤشرات الموجبة، فثناء الطلاب على تدريسه. والبند رقم ١٢ : يحفز الطلاب على المشاركة والعمل ، فمثلا على مؤشر سالب يدل على جودة الأداء : يشكو الطلاب من

كثرة التعيينات والنشاطات التي يطلبها المدرس منهم، ومؤشر موجب : يلاحظ المقوم بعض المهام الموكلة للطلاب التي تتطلب منهم مشاركة فعالة. والبند رقم ٤ : يحسن تأدية المهام الموكلة إليه ، وهو بند يرتبط بالتزام عضو هيئة التدريس المهني، فمن اليسير أن يجمع المقوم مؤشرات جودة الأداء سواء منها السالب والموجب ، مثلا: الدقة في الأداء ، وسرعة الإنجاز ، والتنظيم الجيد كلها مؤشرات موجبة إيجابية.

غموض بعض المفاهيم والمصطلحات ومدى ارتباطها بمجال تقويم التدريس:-

برزت بعض التساؤلات حول معنى بعض المفاهيم والمصطلحات المستعملة في الاستمارة مثل : التقاليد والأعراف الجامعية ، والأهداف التعليمية ، وفنون التدريس، وإضافات للعلم ، والتقنيات التعليمية / التعلمية ، ونماذج التدريس ، وقد اقترح البعض تفصيلا لبعضها أو إلغاءَها.

رأي الباحث : -

يعتقد الباحث أن المفاهيم التي دار التساؤل عنها ليست غامضة على من سيوظف هذه الاستمارة ، وإذا ما وجد نوع من الغموض حولها فيمكن توضيح ذلك بشرح هذه المفاهيم والمصطلحات في ملحق خاص يرفق بالاستمارة.

آراء المحكمين حول الاستمارة ومقترحاتهم : -

يوضح الجدول رقم (٢) آراء المحكمين ومقترحاتهم حول مجال الالتزام المهني ، ومنه يلاحظ إدخال بعض التعديلات الطفيفة على البنود الخاصة بهذا المجال.

جدول رقم (٢)

آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال الالتزام المهني

رقم البند	البند	الاقتراح المقدم	التكرار	رأي الباحث
١	يراعي التقاليد والأعراف والقيم الخاصة بالمجتمع. **ويبقى البند كما هو.**	متداخلة مع البند ١.	٣	رغم التداخل بينها وبين القيم الجامعية إلا أن للقيم الجامعية صفة تخصيصية. **ويبقى البند كما هو.**
٢	يراعي التقاليد والأعراف والقيم الجامعية.	- الأعراف والقيم الجامعية عامة ، ويجب أن تفصل إلى عدة بنود. - يوجد تداخل بينها وبين البند رقم ٢ الخاص بقيم المجتمع.	٦ ٢	للجامعة أعراف وتقاليد خاصة تقتضي من عضو هيئة التدريس الالتزام بها. وهو يجب أن يكون قدوة صالحة تعكس هذه القيم. والقيم الجامعية مستمد أكثرها من قيم المجتمع ، لكنها أكثر تخصيصا. **وعليه يجب الإبقاء على هذا البند دون تغيير.**
٣	يلتزم باللوائح والنظم الإدارية الجامعية.	- إضافة : الأكاديمية ، بعد النظم الإدارية.	١	يوجد تفصيل أكثر للالتزام بالنظم الأكاديمية في البنود التالية **ويبقى البند دون تغيير.**
٤	يحسن تأدية المهام الموكلة إليه.	- تغيير الفعل : يحسن ، إلى : يؤدي ، وإضافة : على أحسن وجه ، في نهاية العبارة.	٤	يوافق الباحث على هذا التعديل ليصبح البند : **يؤدي المهام الموكلة إليه على أحسن وجه.**
٥	يلتزم بالوقت والمواعيد.	يجب أن تحدد في أوقات ومواعيد المحاضرة ، وأنشطة التدريس.	١	ليست مقتصرة على أنشطة التدريس ، وتشمل وقت الاجتماعات والإرشاد...الخ. **ويبقى البند كما هو.**
—	إضافات أخرى.	يقتنع بمهنة التدريس ، ويدافع عنها ، ويشجع غيره على الالتحاق بها.	١	توجد بنود أخرى لقياس هذا الاتجاه ، **ولا حاجة لهذا البند.**

كما يوضح الجدول رقم (٣) آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال التخطيط للتدريس ، وقد أدخل المحكمون بعض التعديلات على هذه البنود ، كما أن البند رقم ٨ قد تم حذفه لكونه متضمنا في البند رقم ٦.

جدول رقم (٣)

آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال التخطيط للتدريس

رقم البند	البند	الاقتراح المقدم	التكرار	رأي الباحث
٦	يضع مخططا عاما للتدريس .	يضاف أيضا وضع مخطط عام لتقويم تعلم الطلاب .	٢	يعدل البند ليصبح : **يضع مخططا عاما لتدريس المقرر الدراسي وتقويمه .**
٧	يحدد الأهداف المطلوبة من الطلاب.	- تحديد المقصود بالأهداف ، هل هي الأهداف المطلوب تحقيقها من الطلاب ؟ - ربط الأهداف بالنشاطات المطلوبة	٣ ٢	أضيف :كلمة ز التعليميةس بعد كلمة ز الأهداف ز ، كما أخذ بالاقتراح الذي يربط بين الأهداف والنشاطات التعلمية . ليصبح البند كالآتي : **يحدد الأهداف المطلوبة ومهام الطلاب ونشاطاتهم .**
٨	يحدد مهام وأنشطة الطلاب .	متضمن في البند ٦.	٢	يحذف البند لكون البند ٦ ، يحدد هذه الأنشطة .
٩	يحدد المراجع والكتب اللازمة .	تضاف كلمة : الدراسية بعد كلمة : الكتب .	١	تعدل البند ليقرأ : **يحدد المراجع والكتب الدراسية الموظفة في التدريس .**
١٠	يعد للمحاضرات والأنشطة الأخرى التي يقوم بها .	غير واضحة ، ويصعب قياسها . استبدال كلمة : يعد ، بـ : يخطط .	٢ ٢	مطلوب من المدرس أن يعد مسبقا لشؤون التدريس ، والندوات والمحاضرات ، ويمكن قياس ذلك بأخذ آراء الطلبة والمشاركين الآخرين . يعدل البند ليكون : **يخطط للمحاضرات والنشاطات الأخرى التي يقوم بها .**
—	مقترح :	- يوزع الموضوعات الدراسية على الزمن المحدد للمقرر الدراسي.	١	يدخل ضمن المخطط العام للتدريس ، البند ٦ .

أما الجدول رقم (٤) فيوضح آراء المحكمين بالنسبة للبنود الخاصة بمجال العلاقات مع الطلاب والزملاء ، والتعديلات التي أدخلها هؤلاء المحكمون عليها تعديلات تتعلق بالصياغة أخذ الباحث بمعظمها.

جدول رقم (٤)

آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال العلاقات مع الطلاب والزملاء

رقم البند	البند	الاقتراح المقدم	التكرار	رأي الباحث
١١	يحتفظ بعلاقات سليمة مع الطلاب.	استبدال كلمة : سليمة ، بـ : طيبة.	١	يعدل البند ليكون : **يحتفظ بعلاقات إيجابية مع الطلاب.**
١٢	يحفز الطلاب على المشاركة والعمل.	المطلوب أن يكون حفز الطلاب إيجابيا.	١	يعدل البند ليكون : **يحفز الطلاب على المشاركة الإيجابية.**
١٣	يشجع الطلاب على إبداء الرأي والمبادرة.	إعادة صياغة البند	١	يعدل البند كالتالي : **يشجع الطلاب على المبادرة وإبداء الرأي.**
١٤	يتعاون مع الزملاء الذين يدرسون معه.	- يجب تحديد مجالات التعاون. - تخصيص التعاون بالذين يدرسون معه نفس المقرر.	١ ١	- لا حاجة لتعديل مجالات التعاون هنا. - تعاد صياغة البند ليكون : يتعاون مع الزملاء الذين يدرسون المقرر الدراسي.
١٥	يتعاون مع المسؤولين والزملاء الآخرين.	تحديد المسؤولين الذين يتعاون معهم مثلا في : القسم ، أو الكلية.	١	كلمة المسؤول تحمل في معناها تحديدا ، وكذلك كلمة الزملاء ، ولا حاجة للتحديد.

ويوضح الجدول رقم (٥) آراء المحكمين حول مجال التدريس الفعال ، ومنه نرى أن هناك بعض التعديلات التي أدخلت على صياغة البنود وهي تعديلات لا تؤثر في مضمونها.

جدول رقم (٥)

آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال التدريس الفعال

رقم البند	البند	الاقتراح المقدم	التكرار	رأي الباحث
١١	يجيد فنون التدريس المختلفة (المحاضراة، والمناقشة، تنظيم الندوات .... الخ.	تستبدل كلمة فنون: ب: طرق	٣	تعاد صياغة البند كالآتي : **يوظف طرائق التدريس المختلفة (المحاضرة ، والمناقشة ، تنظيم الندوات......الخ).**
١٢	ينوع طرائق التدريس بدلا من الاقتصار على المحاضرة.	إضافة : بما يتلاءم مع الموقف التعليمي في آخر البند.	١	لا ضرورة لهذه الإضافة لأن ذلك من الأمور البديهية.
١٣	يتيح للطلاب فرصا للمشاركة الفعالة.	تحديد المشاركة في العملية التعليمية / التعلمية.	١	تعاد صياغة البند كالآتي : **يتيح للطلاب فرصا للمشاركة في العملية التعليمية / التعلمية.**
١٣	يعمل على تنمية المهارات العقلية للطالب.	- إضافة : العليا ، بعد العقلية. - استبدال كلمة : يعمل ب : يؤكد.	١	تعاد صياغة البند كالآتي : **يؤكد على تنمية المهارات العقلية العليا للطالب.**
١٥	تشجيع الطالب على الابتكار والإبداع.	استبدال كلمة : تشجيع ب : يحفز.	١	تعاد صياغة البند كالآتي : **يحفز الطالب على الابتكار والإبداع.**

أما الجدول رقم (٦) فيوضح آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال المادة العلمية التي يمتلكها عضو هيئة التدريس ، وقد تم تعديل بعض البنود وفقا لهذه الآراء إلا أن محتواها بقي على حاله ، عدا البند ٢٢ الذي وجه إلى توظيف المراجع والدوريات والبحوث في النمو المعرفي.

جدول رقم (٦)

آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال المادة العلمية

رقم البند	البند	الاقتراح المقدم	التكرار	رأي الباحث
٢١	يتقن مادة تخصصه.	- لا علاقة لهذا البند بالبحث العلمي. - يجب أن يتقن المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.	١ ٢	-إتقان المادة العلمية مؤشر جيد على البحث العلمي. - تعاد صياغة البند كالآتي: **يتقن المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.**
٢٢	يستزيد من المعلومات والمعرفة.	توجه نحو مهارات البحث العلمي.	٢	تعدل البند كالتالي: **يوظف المراجع والدوريات والبحوث المتاحة.**
٢٣	يستفيد من الخدمات العلمية المقدمة من قبل الجامعة	تعدل كلمة: «العلمية» إلى «البحثية».	٢	تعدل البند كالتالي: **يستفيد من الخدمات البحثية المقدمة من قبل الجامعة.**
٢٤	يداوم على حضور المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية.	تنقل إلى مجال الالتزام المهني.	١	يرى الباحث أنها أكثر ارتباطا بهذا المجال باعتبار هذا الأداء وسيلة للتطوير المهني، ويبقى البند كما هو.
٢٥	يقدم إضافات للعلم.	يقدم آراء للعلم.	٢	يعدل البند كالتالي: **يقدم آراء جديدة تضاف إلى العلم.**

ويوضح الجدول رقم (٧) آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال التقنيات التعليمية / التعلمية التي يوظفها عضو هيئة التدريس بالجامعة، ولم يتغير محتوى البنود، وإنما أدخلت بعض التعديلات عليها، لكن البند ٢٨ وجه إلى إجادة توظيف الحاسب الآلي بدلا من الاقتصار على الاستفادة من خدماته، وهو بند يتطلب من عضو هيئة التدريس أن يتقن كثيرا من المهارات الخاصة بتوظيف الحاسب الآلي حتى يتمكن من الاستفادة من خدماته. كما أضيف إلى البند ٢٩ المتعلق بتوظيف النماذج ما يفيد توظيفه نماذج تتصل بالتفاعل، اللفظي وغير اللفظي، وهي مهارات لازمة لإدارة التفاعلات في المواقف التعليمية / التعلمية.

جدول رقم (٧)

آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال التقنيات التعليمية / التعلمية الموظفة

رقم البند	البند	الاقتراح المقدم	التكرار	رأي الباحث
٢٦	يستفيد من التقنيات المتاحة في إثراء التدريس.	مكررة مع البند ٢٧	١	يرتبط هذا البند بالتقنيات الهائلة المتوافرة مثل شبكة الإنترنت وغيرها في النمو المهني وبقاؤه ضروري.
٢٧	يوظف بعض الوسائل التعليمية.	إضافة الوسائل التعلمية.	٢	يعدل البند كالآتي : **يوظف بعض الوسائل التعليمية / التعلمية.**
٢٨	يستفيد من خدمات الحاسب الآلي.	يجب تحديد مجال الاستفادة.	٢	يعدل البند كالتالي : **يجيد توظيف الحاسب الآلي في الحصول على المعرفة ومعالجة المعلومات.**
٢٩	يستفيد من النماذج المقدمة في مجال التدريس ، والتقويم.	يضاف إليها نماذج : التفاعل اللفظي وغير اللفظي.	١	يعدّل البند كالآتي : **يستفيد من نماذج التدريس ، والتفاعل اللفظي وغير اللفظي ، والتقويم، المقترحة.**
٣٠	ينتج بعض الوسائل المفيدة في التدريس.	يضاف إليها : التعليمية / التعلمية	٢	يعدّل البند كالآتي : **ينتج بعض الوسائل التعليمية / التعلمية المفيدة في التدريس.**

ويوضح الجدول رقم (٨) آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال تقويم الطلاب، ومنه يظهر أن المقترحات لم تكن مقترحات أساسية ، وقد فضل الباحث الإبقاء على الصياغات السابقة للبنود.

جدول رقم (٨)

آراء المحكمين حول البنود الخاصة بمجال تقويم الطلاب

رقم البند	البند	الاقتراح المقدم	التكرار	رأي الباحث
٢٦	يتبنى إطارا مرجعيا في تقويمه للطلاب.	يجب تحديد هذه الأطر.	١	لا حاجة لتحديد هذه الأطر هنا.
٢٧	يجيد بناء الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى.	الأفضل تحديدها بأدوات التقويم العلمية.	٢	إجادة الاختبار وأدوات التقويم الأخرى تحمل في معناها أن تكون هذه الأدوات علمية.
٢٨	ينوع إجراءات التقويم.	يجب تحديد هذه الإجراءات.	٢	ليس هنا مجال لتحديدها.
٢٩	يحتفظ بسجلات لتقويم الطلاب.	تستبدل كلمتي : لتقويم الطلاب ، بمتابعة طلابه.	١	كلمة التقويم ، لها دلالة المتابعة.
٣٠	يستفيد من نتائج التقويم في إحداث تغذية راجعة.	يعدل إلى : يوفر التغذية الراجعة للمتعلمين.	٢	ربط التغذية الراجعة بعملية التقويم له دلالة أقوى هنا.

قائمة المراجع

١ - أحمد الخطيب (١٩٧٨) بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي ، معهد التربية ، الأنروا ، اليونسكو.

٢ - جامعة الإسكندرية ، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ، اليونسكو، إنشاء الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية ،(أكتوبر ١٩٩١م).

٣ - جامعة الإمارات العربية المتحدة بالتعاون مع منظمة اليونسكو / اليوندباس ، والشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية ، الندوة الإقليمية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي ، العين ٣٠ مارس – ٢ إبريل ١٩٩٣م.

٤ - جامعة البحرين ، تقييم جودة التدريس والمقررات الدراسية (نموذج يستخدم حاليا في تقويم جودة تدريس عضو هيئة التدريس والمقررات الدراسية من قبل الطلاب الذين يدرسون المقررات الدراسية).

٥ - جليل إبراهيم العريض (١٩٩٣م) ، إدارة تنمية أعضاء هيئة التدريس في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي ، الندوة الإقليمية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعات دول مجلس التعاون الخليجي ، العين ٣٠ مارس – ٢ إبريل ١٩٩٣م.

٦ - عبدعلي محمد حسن (١٩٨٦) «بناء برنامج لإعداد معلمي المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.

٧ - مكتب التربية العربي ، جامعة البحرين ، التقرير الختامي والتوصيات لندوة تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس بجامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، البحرين ، ٢٢ – ٢٤ ربيع الثاني ١٤١٣ هـ الموافق ١٨ – ٢٠ أكتوبر ١٩٩٢م.

٨ - ناثر سارة (١٩٩٢ م) ، تقويم وتطوير أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، ورقة مقدمة إلى ندوة تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس بجامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٨ – ٢٠ أكتوبر ١٩٩٢ م ، البحرين.

9 - Avery, Fay Ross, (1991) A Study of the Criteria used in Evaluating Adjunct Faculty within the Virginia Community College System, Dissertation Abstracts, Oct. 1991.

10 - Buchanan, R, et al. (1974) " Preliminary Report of the Faculty Professional Growth Committee. " St. Louis: St. Louis Junior college District. In: Rifkin, - Tronie, 1995: The Status and Scope of Faculty Evaluation. ERIC Digest, Eric Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles.

11 - Carter, Donald R. (1992) " Using IVA as a predictor of Instructional Performance in a graduate Management program, Dissertation Abstracts, Oct. 1992.

12 - Cashine, William E. (1983) " Concerns about Using Students Rating in Community Colleges. New Directions for Community Colleges, In: Rifkin,- Tronie , 1995 : The Status and Scope of Faculty Evaluation . ERIC Digest, Eric Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles.

13 - Cashine, William E. (1996) " Developing an Effective Faculty Evaluation System. IDEA paper No. 33. Kansas State University. , Manhattan. Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education.

14- Centra, John A. (1993) " Use of teaching Portfolio and Student Evaluation for Summative Evaluation." In: Rifkin, - Tronie, 1995: The Status and Scope of Faculty Evaluation. ERIC Digest, Eric Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles.

15- Chambliss, - Catherine (1996): Revamping Faculty Evaluation Methods: Rewarding Student - Centered Teaching. (Eric search AN ED392323).

16- Cohen, Arther M. (1974) " Evaluation of Faculty " Community College Review In: Rifkin,- Tronie , 1995 : The Status and Scope of Faculty Evaluation . ERIC Digest , Eric Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles .

17 - DeFina, - Anita (1996) "An Effective to Faculty Evaluation: The use of the Teaching Portfolio, In: The Olympics of Leadership: overcoming obstacles, Balancing Skills, Taking Risks. Proceedings of the Annual International Conference of the National Community College Chair Academy (5th, Phoenix, AZ, February 14 - 17, 1996).

18 - Dodl, Norman R. (1973) " The Florida Catalogue of Teacher Competencies : Tallahasea , Florida State , Department of Education .

19- Elam, Stanley (1975) " Performance - Based Teacher Education : What is the State of Art ? Washington D.C. AACTE.

20- Feverstone, James Douglas (1989) "Faculty Evaluation Practices in American Community Colleges with Transformational Leaders: A Model for Impacting Teaching and Learning, Dissertation Abstracts, and Dec. 1989.

21- Grace F. Evaluation of Teaching: Faculty Evaluation Guidelines Evaluating Instruction in Higher Education Adapted from: Grace F of COllege Teaching: Guidelines for Summative and Formative Pro 71% http://www.bus.indiana.edu/iswebresource/summries/inf-teac.htm
Also:
BLUE PAGE PROC 4.10 FACULTY EVALUATION BOA (INTRNR-NET) http://www.santarosa.edu/polman/4person/4.10.p.html

22- Hativa, - Nira (1995) " The Development Wide Approach to Improving Faculty Instruction in Higher Education: A Qualitative Evaluation ", Research in Higher Education; v36 n4 pp.377-413.

23- Houston, Robert and Howsam, Robert B. (1972) " Competency - Based Teacher Education, Chicago: Progress, Problems and Prospects, Science Research Associates.

24- Lewy, Arich (ed.), 1977 " Handbook of Curriculum Evaluation " UNESCO, Paris, Longman Inc., Newyork.

25- Licata, Christine M.; Andrews, Hans A. (1992) " Faculty Leaders ' Responses to Post-Tenure Evaluation Practices. Community /Junior College Quarterly, In : Rifkin,- Tronie , 1995 : The Status and Scope of Faculty Evaluation . ERIC Digest, Eric Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles .

26- Lumsden, - Keith; Scott, Alex (1995) " Evaluating Faculty Performance on Executive Programmes ", Education - Economics; v3 n1 p19-31, April 1995.

27- Mark, Sandra F.(1982) : Faculty Evaluation in Community College . Junior College Research Quarterly , 1982 6(2) , 167- 78. In: Rifkin,- Tronie , 1995 : The Status and Scope of Faculty Evaluation . ERIC Digest, Eric Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles .

28- Murray, - John-P. (1995): The Teaching Portfolio: A Tool For Department Chairperson to Create a Climate of Teaching Excellence, Innovative-Higher Education; V19 No.3 pp.163-175, spring 1996.

29 - Nakornthap, Amornwich, (1988) " Curriculum Evaluation in Higher Education: A Case Study of Government Universities in Thailand, Ph.D. Degree, The Ohio State University.

30- Oliver, Albert I., 1977, " Curriculum Improvement, A Guide to Problems,

Principles, and Process ", 2nd Edition, Harper & Row, Publishers, U.S.A.
31- Payne, John Fredric (1989) "An Analysis of the Current Purposes and Practice of faculty Evaluation in Protestant Theological Institutions Accredited by the Association of Theological Schools I n the United States And Canada, Dissertation Abstracts, Apr. 1990.
32- Rifkin, - Tronie, 1995: The Status and Scope of Faculty Evaluation. ERIC Digest, Eric Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles.
33- Seldin, P. (1984) " Faculty Evaluation: Surveying Policy and Practices." In: Rifkin, - Tronie, 1995: The Status and Scope of Faculty Evaluation. ERIC Digest, Eric Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles.
34- Shackelford, -Ray, (1994) " Using Teaching Portfolios To Improve and Asses Teaching" Paper presented at Center for Educational Development and Assessment Conference on Evaluating Faculty Performance, San Juan, PR, November 8 - 10, 1994.
35- Sime, Wesley Ellwyn (1991) "A Comparison of Faculty and Chairperson Perceptions of the Annual Evaluation Process: Communication, Persuasion, Stress and Performance, Dissertation Abstracts, Aug. 1992.
36- Tinari, - Frank-D. (1994) " A Foundation for Faculty Evaluation: The Annual Development Plan, Paper presented at the Conference on Current Collegiate Faculty Evaluation Practices and Procedures of the Center for Educational Development and Assessment, San Juan, Pr.
37- Van-Patten, - James -J.(1995) : The Politics of Assessment of the Professoriate , Paper presented at the Southeastern Philosophy of Education Society (Atlanta, GA, February 11-12, 1995) .
38- Vinsonhaler, -John- F. And-Others (1995), Using A Knowledge System to Document and Evaluate Faculty Productivity In a College of Business, Journal -of- Education -for- Business; v70 n6 p337-43 Jul-Aug 1995.
39- White, - Lawrence - J. (1995) " Efforts by Departments of Economics to Asses Teaching Effectiveness: Results of an Informal Survey, Journal - of Economic- Education; v26 n1.
40- Young, Raymond J., Gwalamubisi, Yoswa. (1986) " Perceptions about Current and Ideal Methods and Purposes of Faculty Evaluation. Community College Review In: Rifkin, - Tronie, 1995: The Status and Scope of Faculty Evaluation. ERIC Digest, Eric Clearinghouse for Community Colleges, Los Angeles.
41- Yukor, Harold E. (1984) " Faculty Workload: Research, Theory and Interpretation ASHE - ERIC Higher Education Report No. 10 ASHE, Washington D.C. مذكور في جليل العريض ، مرجع سابق.

ملحق رقم (١)

النموذج المقترح لتقويم عضو هيئة التدريس قبل التحكيم

المجال	رقم البند	البنـــد	التقديـر				
			دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
الالتزام المهني	١	يراعي التقاليد والأعراف والقيم الجامعية.					
	٢	يراعي التقاليد والأعراف والقيم الخاصة بالمجتمع.					
	٣	يلتزم باللوائح والنظم الإدارية الجامعية.					
	٤	يحسن تأدية المهام الموكلة إليه.					
	٥	يلتزم بالوقت والمواعيد.					
التخطيط للتدريس	٦	يضع مخططا عاما للتدريس.					
	٧	يحدد الأهداف المطلوبة من الطلاب.					
	٨	يحدد مهام وأنشطة الطلاب.					
	٩	يحدد المراجع والكتب اللازمة.					
	١٠	يعد للمحاضرات والأنشطة الأخرى التي يقوم بها.					
العلاقات مع الطلاب والزملاء	١١	يحتفظ بعلاقات سليمة مع الطلاب.					
	١٢	يحفز الطلاب على المشاركة والعمل.					
	١٣	يشجع الطلاب على إبداء الرأي والمبادرة.					
	١٤	يتعاون مع الزملاء الذين يدرسون معه.					
	١٥	يتعاون مع المسؤولين والزملاء الآخرين.					
التدريس الفعال	١٦	يجيد فنون التدريس المختلفة (المحاضرة، والمناقشة ، تنظيم الندوات......الخ).					
	١٧	ينوع طرائق التدريس بدلا من الاقتصار على المحاضرة.					
	١٨	يتيح للطلاب فرصا للمشاركة الفعالة.					
	١٩	يعمل على تنمية المهارات العقلية للطالب.					
	٢٠	تشجيع الطالب على الابتكار والإبداع.					
المادة العلمية	٢١	يتقن مادة تخصصه.					
	٢٢	يستزيد من المعلومات والمعرفة.					
	٢٣	يستفيد من الخدمات العلمية المقدمة من قبل الجامعة					
	٢٤	يداوم على حضور المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية.					
التقنيات الموظفة	٢٥	يقدم إضافات للعلم.					
	٢٦	يستفيد من التقنيات المتاحة في إثراء التدريس.					
	٢٧	يوظف بعض الوسائل التعليمية.					
	٢٨	يستفيد من خدمات الحاسب الآلي.					
	٢٩	يستفيد من نماذج التدريس ، والتفاعل اللفظي وغير اللفظي ، والتقويم المقترحة.					
تقويم الطلاب	٣٠	ينتج بعض الوسائل المفيدة في التدريس.					
	٣١	يتبنى إطارا مرجعيا في تقويمه للطلاب.					
	٣٢	يجيد بناء الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى.					
	٣٣	ينوع إجراءات التقويم.					
	٣٤	يحتفظ بسجلات لتقويم الطلاب.					
	٣٥	يستفيد من نتائج التقويم في إحداث تغذية راجعة.					

ملحق رقم (٢)

النموذج المقترح لتقويم عضو هيئة التدريس بعد التحكيم

المجال	رقم البند	البنـــد	التقــديــر				
			دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
الالتزام المهني	١	يراعي التقاليد والأعراف والقيم الجامعية.					
	٢	يراعي التقاليد والأعراف والقيم الخاصة بالمجتمع.					
	٣	يلتزم باللوائح والنظم الإدارية الجامعية.					
	٤	يؤدي المهام الموكلة إليه على أحسن وجه.					
	٥	يلتزم بالوقت والمواعيد.					
التخطيط للتدريس	٦	يضع مخططا عاما لتدريس المقرر الدراسي وتقويمه.					
	٧	يحدد الأهداف المطلوبة ومهام الطلاب ونشاطاتهم.					
	٨	يحدد المراجع والكتب الدراسية الموظفة في التدريس.					
	٩	يخطط للمحاضرات والنشاطات الأخرى التي يقوم بها.					
العلاقات مع الطلاب والزملاء	١٠	يحتفظ بعلاقات إيجابية مع الطلاب.					
	١١	يحفز الطلاب على المشاركة الإيجابية.					
	١٢	يشجع الطلاب على المبادرة وإبداء الرأي					
	١٣	يتعاون مع الزملاء الذين يدرسون المقرر الدراسي.					
	١٤	يتعاون مع المسؤولين والزملاء الآخرين.					
التدريس الفعال	١٥	يوظف طرائق التدريس المختلفة (المحاضرة، والمناقشة، تنظيم الندوات.....الخ).					
	١٦	ينوع طرائق التدريس بدلا من الاقتصار على المحاضرة.					
	١٧	يتيح للطلاب فرصا للمشاركة الفعالة في العملية التعليمية / التعلمية.					
	١٨	يؤكد على تنمية المهارات العقلية العليا للطالب.					
	١٩	يحفز الطالب على الابتكار والإبداع.					
المادة العلمية	٢٠	يتقن المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.					
	٢١	يوظف المراجع والدوريات والبحوث المتاحة.					
	٢٢	يستفيد من الخدمات البحثية المقدمة من قبل الجامعة.					
	٢٣	يداوم على حضور المؤتمرات والندوات والحلقات العلمية.					
	٢٤	يقدم آراء جديدة تضاف للعلم					
التقنيات الموظفة	٢٥	يستفيد من التقنيات المتاحة في إثراء التدريس.					
	٢٦	يوظف بعض الوسائل التعليمية ، التعلمية.					
	٢٧	يجيد توظيف الحاسب الآلي في الحصول على المعرفة ومعالجة المعلومات.					
	٢٨	يستفيد من نماذج التدريس ، والتفاعل ، والتقويم المقترحة.					
	٢٩	ينتج بعض الوسائل التعليمية/التعلمية المفيدة في التدريس.					
تقويم الطلاب	٣٠	يتبنى إطارا مرجعيا في تقويمه للطلاب.					
	٣١	يجيد بناء الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى.					
	٣٢	ينوع إجراءات التقويم.					
	٣٣	يحتفظ بسجلات لتقويم الطلاب.					
	٣٤	يستفيد من نتائج التقويم في إحداث تغذية راجعة.					

ملحق رقم (٣)

المحكمون الذين أبدوا آراءهم حول استمارة تقويم التدريس الجامعي

اسم المحكم	الرتبة الأكاديمية	الكلـــية
أ. د. مصطفى حجازي	أستاذ	كلية التربية ، قسم علم النفس التربوي ، جامعة البحرين.
أ. د. عصمت كامل	أستاذ	كلية التربية ، قسم التربية الرياضية، جامعة البحرين سابقا.
د.د. عبد ربه عبد اللطيف	أستاذ مشارك	كلية الآداب ، قسم اللغة العربية ، جامعة البحرين.
أ. د. فاروق البوهي	أستاذ	كلية التربية ، قسم أصول التربية ، جامعة البحرين سابقا.
أ. د. واصف عزيز واصف	أستاذ	كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس جامعة البحرين سابقا.
د. معين حلم الجملان	أستاذ مشارك	كلية التربية ، قسم تكنولوجيا التعليم ، جامعة البحرين.
د. أمين الأغا	أستاذ مشارك	كلية إدارة الأعمال ، رئيس قسم إدارة الأعمال ، جامعة البحرين.
د. ناصر حسين الموسوي	أستاذ مشارك	كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة البحرين.
د. خليل إبراهيم شبر	أستاذ مشارك	كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة البحرين.
د. عباس أديبي	أستاذ مشارك	كلية التربية ، قسم تكنولوجيا التعليم ، جامعة البحرين ، عميد سابق لكلية التربية.
د. نبيل عبد الواحد فضل	أستاذ مشارك	كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة البحرين.
د. فاطمة مطر	أستاذ مشارك	كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس ، رئيسة قسم أصول التربية ، جامعة البحرين.
د. إبراهيم عباس نتو	أستاذ مشارك	كلية التربية ، قسم أصول التربية ، جامعة البحرين.
د. خالد أحمد بوقحوص	أستاذ مشارك	كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس ،عميد كلية التربية ، جامعة البحرين.
د. جيهان العمران	أستاذ مشارك	كلية التربية ، رئيس قسم علم النفس التربوي سابقا عميدة شئون الطلبة حالياً، جامعة البحرين.
د. زهراء عيسى الزيرة	أستاذ مساعد	كلية التربية ، مدرس مقررات التقويم التربوي ، جامعة البحرين.
د. راشد الدوسري	أستاذ مساعد	كلية التربية ، مدرس التقويم التربوي ، جامعة البحرين.
د. نعمان الموسوي	أستاذ مساعد	كلية التربية ، قسم أصول التربية ومدرس مقررات التقويم ، جامعة البحرين.
د. حسن مرحمة	أستاذ مساعد	كلية الآداب رئيس قسم اللغة الإنجليزية سابقاً، رئيس برنامج التعليم الأدبي المستمر ، جامعة البحرين.



التعاون
Attaawun

رئيس التحرير
الدكتور مرزوق بشير مرزوق

صدر العدد الأول
في ربيع الآخر ١٤٠٦ هـ ـ يناير ١٩٨٦ م

ـ تقبل الدراسات والبحوث والمقالات ذات الصلة المباشرة بقضايا دول مجلس التعاون في جميع المجالات السياسية والإقتصادية والإجتماعية والثقافية والإعلامية سواء كانت مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية .

ـ تشمل على بحث أو دراسة رئيسية إضافة إلى الأبواب الثابتة الأخرى تحت عنوان : بحوث ـ آراء ووجهات نظر / تقارير / وثائق / عرض كتب / يوميات مجلس التعاون / ببليوغرافيا مجلس التعاون / إحصاءات مجلس التعاون

يحررها نخبة من الباحثين والمختصين
يمنح المشارك مكافأة مالية وفق نظام المكافآت الخاصة بالمجلة

توجه جميع المراسلات الى : رئيس التحرير ـ مجلة التعاون
ص . ب : ٧١٥٣ ـ الرياض : ١١٤٦٢
هاتف : ٤٨٨٠٤١٢ (٩٦٦١)
فاكس : ٤٨٢٩١٠٩ (٩٦٦١)
Email : attaawun@gcc-sg.org

المحور..

اشكالية المنهج في العلوم الانسانية

151

إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية في ضوء الحداثتين الأولى والثانية

د. عبدالقادر العرابي *

د. عبيـــد العمـــري *

المقدمة

استأثرت مسألة المناهج باهتمام العقول منذ أقدم العصور، وحتى قبل، أن يُؤسس الخطاب الاجتماعي علمياً، فمسيرة الفكر الاجتماعي الإنساني كله، ما هي إلا إشكالية منهجية وفكرية، لا لأنها تُعبّر عن علاقة الفكر بالمجتمع، وعن الرؤى والقيم الاجتماعية والمرجعيات المعرفية المختلفة للحضارات الإنسانية فحسب، بل لأن الحوار الثقافي بين الحضارات المختلفة، غالبا ما نقل مناهجها وقيمها، ورؤيتها الكونية إلى الحضارات الأخرى، وانتهى إلى إشكالية منهجية، و اختلاف في الرؤى الفكرية الاجتماعية. ولما كانت العلوم الاجتماعية هي علوم الحياة، مرتبطة بها، ومعبرة عنها، فإن انتقالها إلى المجتمعات الأخرى، يعني انتقال مناهجها أيضاً. وكلنا يعلم الإشكاليات المنهجية التي ترتبت على نقل العلوم اليونانية إلى المجتمع العربي الإسلامي، وما أثارته من معارك فكرية بين العقل و النقل والأصالة والمعاصرة لم تنته إلى اليوم بعد تبعاتها. ولم تكن تلك الخلافات المنهجية مجرد خلافات فكرية، و إنما كانت رؤى اجتماعية مختلفة للإنسان والكون. فكما كان

* أستاذ علم الاجتماع، جامعة الملك سعود

* أستاذ علم الاجتماع المشارك، جامعة الملك سعود

للحضارة اليونانية تصورها عن الإنسان والكون، فكذلك شأن الحضارة الإسلامية، ولذلك فإن الخلاف المنهجي بين الحضارتين اليونانية والإسلامية، هو اختلاف في نظرة كل منهما للإنسان و الكون، و اختلاف في مرجعياتهما المعرفية.

أما الفكر الاجتماعي الأوروبي، و بعدما تأثر بالخطابين اليوناني و الإسلامي، فقد شهد، فيما عُرف بعصر التنوير، مرحلة من الإضطراب و القلق المعرفي و المنهجي، كانت ترهص بولادة مجتمع جديد. ولم يكن هذا القلق الفكري، الذي نعته كونت (August Conte 1858-1898) بالفوضى الفكرية، إلا نتيجة للخلاف بين المنهجين اللاهوتي و الفلسفي، ورؤيتهما المختلفة للكون. لقد استمر الخلاف المنهجي بين الفكر اللاهوتي والعقلي في أوروبا قروناً، وكان تعبيراً عن تلك المجتمعات القلقة، لكنه انتهى بقطيعة إبستمولوجية (معرفية) مع فكر القرون الوسطى، وبصياغة مشروع الحداثة الأوروبية، وكم كان كونت بارعاً، عندما أكّد أن أزمة المجتمع الأوروبي، هي أزمة فكرية، وأن أزمة الفكر هي أزمة منهجية، ولا يتم إصلاح الفكر إلا بإصلاح المنهج.

على أن إشكالية المناهج في العلوم الاجتماعية قد تصاعدت مع نشأة المجتمعات الصناعية، ومع زيادة أهمية العلوم الاجتماعية ودورها فيها، والتي صارت جزءاً لا يتجزأ من بنية وثقافة المجتمع الصناعي، الذي كثيراً ما اختلفت المناهج في قراءته، خصوصاً بعد الأزمات التي نشأت عن الحربين الكونيتين، الأولى والثانية، وأدّت إلى تشعب الخلاف بين المنهجين التاريخي و الوضعي الذي كان و مازال - وإن تراجعت حدّته اليوم بعض الشيء- يثري الفكر الاجتماعي، ويُساهم في تشكيل المدارس الاجتماعية، ويجدد المناهج، ويربط الفكر بالواقع. لم تكن الخلافات المنهجية إلا نتاجاً لتلك المجتمعات القلقة المضطربة التي عاشت قلقاً وأزمات فكرية و اجتماعية، فتمخضت عن مناهج وطرق تفكير جديدة، تدور في مجملها حول كيفية تفسير السلوك والفعل الإنساني، وصورة الإنسان في المجتمع الصناعي، و بالطبع لم تكن رؤية هذه المدارس لعالم الإنسان متجانسة، بل مختلفة باختلاف المناهج و المداخل

الفكرية. وانتهى ذلك إلى ما عُرف بصراع المناهج، أي رؤاها المختلفة للإنسان والحياة.

ويتضح من ذلك أن الفكر الاجتماعي الأوروبي فكر إشكالي خلافي بمعنى أنه يطرح نفسه و موضوعه دائماً للتساؤل، متخذاً من المعرفة و المجتمع إشكالية للبحث والتأمل. وهذا هو السبب في تطور العلوم و المناهج والفكر.

ثمة تغير وظيفي في بنية المعرفة، وعناصرها، ووظائفها، وعلاقتها بالمجتمع، و مقاصدها. ويعرف الدارسون لعلم اجتماع المعرفة الإشكاليات المعرفية، التي طرحها ماركس (١٨١٨-١٨٨٦) Karl Marx حول العلاقة بين البناء التحتي والفوقي، وتطورت لاحقاً لدى علماء اجتماع المعرفة، كماكس شيلر (Scheler, 1874-1918 Max) الذي تحدث عن العوامل الحقيقية والفكرية للمعرفة، ويرجع إليه الفضل في إيجاد مصطلح علم اجتماع المعرفة، و كارل مانهايم (Karl Mannheim)، الذي وقف دراساته على تطوير نظرية علم إجتماع المعرفة، وأكّد ارتباط المعرفة بالوجود (Seinsverbundenheit der Erkenntnis)، وتأثر المناهج بالظروف التاريخية للمجتمع، فهي لا تتطور خارج المكان والزمان، بل هي نظام معرفي، ينشأ في مرحلة تاريخية معينة، ويتغير بتغيرها. ولعل أهم ما تمخض عنه هذا الحوار المنهجي بين الحربين الكونيتين، الأولى و الثانية، هو تطوير نظرية علم اجتماع المعرفة، التي راحت تهتم بدراسة «كل ما هو معرفة في المجتمع» (Luckmann, 1974,16)، كما يقول لوكمان، أستاذ علم الاجتماع بجامعة كونستانس في ألمانيا.

لقد كان القرن العشرون - على صعيد العلوم الاجتماعية الأوروبية- بحق قرن التحولات المنهجية و المدارس الفكرية، والمناهج المتعددة، القرن الذي أصبحت فيه العقلانية، بمفهوم فيبر (Max Weber) إيديولوجيا الحداثة، و العلم، بمفهوم هابرماس (Habermas) إيديولوجيا اجتماعية، والثورات العلمية، بمفهوم كون (Kuhn., 1969,7)، و تراكم المعرفة، بمفهوم بوبر (Popper)، أساس التغير الاجتماعي، وخلاف المناهج هو طريق الفكر، وتفاعل العقول وحوارها (انظر:

(Adorno, 1969,2) هو السبيل إلى التجديد المعرفي و الاجتماعي (انظر: العرابي، ١٩٨٣ و ١٩٩٠).

كان لابد من هذا المدخل إلى إشكالية المنهج، لكي نبين، بأن العلوم الاجتماعية، وبحكم موضوعها، وهو المجتمع، و الرؤى المختلفة له، وتداخل الذات بالموضوع، و ما ينجم عن ذلك من تعددية في الخطاب المنهجي، لا تتجدد، وتواكب التغير الاجتماعي إلا من خلال طرح نفسها و مناهجها وموضوعها للتساؤل الدائم.

أما في دراستنا لإشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية، فإننا نميز بين إشكاليات منهجية عامة وخاصة. الأولى هي ما تشترك فيها العلوم الاجتماعية عموماً، والثانية هي ما تخص العلوم الاجتماعية المحلية. أما الإشكالية المنهجية للعلوم الاجتماعية العربية، فتشمل القضايا المنهجية الخاصة بها، من حيث نشأتها، ومصادرها المعرفية، ومحتواها، و تطورها، ووظائفها، وعلاقتها بالمجتمع، و مناهجها، و أدوات إنتاجها، وعوائقها الإبستمولوجية، و قيمة العلم في المجتمع ... الخ.

ولعل ما يسم العلوم الاجتماعية العربية هو ذلك الشعور العام لدى العاملين الاجتماعيين، وهو أنها ليست علوماً اجتماعية عربية. هذا الشعور ببعدها عن المجتمع، وعجزها عن أداء دورها، هو ما نشعر به جميعاً. وبالرغم من أننا نعيش مع هذا الانفصام الإبستمولوجي، بين العلوم الاجتماعية والمجتمع ردحاً من الزمن، إلا أنه لم يتحول بعد في ممارستنا إلى وعي بالمشكلة، وإلى موضوع للدرس و البحث، علماً «بأن أزمة العلوم الاجتماعية هي أزمة المنهج، أزمة كيفية في المناهج و الرؤي» (شكري، د.ت.: ٦٠).

ومع أننا قسّمنا إشكالية العلوم الاجتماعية إلى عامة وخاصة، إلا أن هناك تداخلاً متزايداً بينهما في ضوء العولمة، ولذلك فإن السؤال الهام، الذي يطرحه البحث، هو ما إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية في ما بعد الحداثة أولاً، وما أثرها في المناهج

في الوطن العربي ثانياً.

بناء على ما تقدم، فإن البحث سيتناول المواضيع التالية:

أولاً: ما المنهج، وما إشكاليته في الحداثة الأولى؟

ثانياً: ما إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية؟

ثالثاً: ما إشكالية المنهج في مجتمعات ما بعد الحداثة؟

رابعاً: ما العمل نحو منهج للعلوم الاجتماعية العربية؟

أولاً: ما المنهج، وما إشكاليته التقليدية؟

ليس بالإمكان تحديد إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية، ما لم نحدد المقصود بالمنهج أولاً، ثم المنهجية ثانياً، وإشكاليات المناهج في العلوم الاجتماعية عموماً، ثالثاً، وفي العلوم الاجتماعية العربية رابعاً. وأحسب أن الإجابة عن هذا السؤال ليست بالأمر الهين، لا لأن المناهج متعددة فحسب، وتأويلاتها مختلفة باختلاف الظروف التاريخية التي ساهمت في تشكيلها، وإنما لأن المعرفة العلمية، كما بينت دراسات ميرتون (Merton)، تتأثر بالبناء الاجتماعي. إن للمعرفة سياقها الاجتماعي والثقافي .(Merton, 1985, 33)

إن المنهج تكوين تاريخي اجتماعي، ومتغير بتغير المجتمع. فهو ليس مجرد أداة للبحث عن الحقيقة فقط، وإنما هو أيضاً رؤية وتصور عن العالم. وكذلك المفاهيم فهي تنشأ عن عملية التطور الاجتماعي، وهذا ما لمسناه في مناهج البحث عند المسلمين إبان ازدهار الحضارة الإسلامية، حيث تعدّدت المناهج والرؤى الاجتماعية، فتراوحت بين مناهج وضعيّة وعقليّة، كما هي مطبقة في المنهج الخلدوني. لقد كان ابن خلدون بارعاً جداً، ليس في استخدام المنهج التاريخي ومنهج التاريخ الاجتماعي فقط، وإنما أيضاً في استخدام المنهج الاستقرائي الوضعي، أو كما يقول المرحوم علي الوردي «إن الحس عند ابن خلدون أصدق من القياس المنطقي والتجريد العقلي في

فهم الأمور الاجتماعية» (الوردي، ١٩٧٧، ٦٤).

وإذا كان التعدد والخلاف المنهجي قد وَسَمَا العلوم الاجتماعية العربية الإسلامية إبان ازدهار الحضارة الإسلامية، فإن المناهج في أوروبا عبرت عن الإرهاصات التاريخية، والقلق الاجتماعي والفكري لعصر النهضة. كلنا يعرف أن المنهج الوضعي قد ارتبط بفكر عصر التنوير، وبقيام المجتمع الصناعي في فرنسا، بينما تطوّر في ألمانيا المنهج التاريخي وعلم اجتماع المعرفة. فالفلسفة هي التي أسّست علم الاجتماع الألماني. (انظر:Aron, 1965, 121) لم يكن ذلك صدفة، بل نتاجاً لعلاقة الفكر بالدولة ، فمعظم الفلاسفة الألمان ، ابتداءً من هيجل (Hegel)، وكانت (Kant) ، وغيرهما لم يكونوا على عداء مع الدولة البروسية، بل من أنصارها. أما في أميركا فلم يكن تطور المنهج التجريبي إلا استجابة لظروفها ومشاكلها الاجتماعية. إن دراسة مشكلات المهاجرين ودمجهم اجتماعياً، ومشكلة البطالة وغيرها جعل علم الاجتماع الأميركي يهتم بالمنهج الإمبريقي بدلاً من التنظير.

فالمنهج، أي منهج، يتأثر بالظروف التاريخية والاجتماعية وبفلسفة المجتمع وأهدافه. وبناءً على ذلك يفهم ملز (Mills) تحت المنهج «الإجراءات التي يستخدمها الباحث الذي يحاول فهم أو تفسير شيء ما. والمنهجية هي دراسة المناهج ... أما فلسفة المعرفة، فهي أكثر عمومية من المنهجية، ذلك أن ممارسيها مشغولون بالأسس والحدود، أي بطبيعة المعرفة» (ملز، ١٩٨٧، ١٠٢-١٠٣)، أو أنه «طريقة للكشف عن الحقائق الموضوعية، وهو طريقة تتضمن استقراء الواقع للتحقق من صحة الفروض التي يصوغها الباحث في محاولة تفسير ظاهرة ما، أو الوصول إلى حل عملي لعقبة أو عائق يعترض سياق البحث» (اسكندر، ١٩٦٩، ٨٣-٨٤)، «فالمنهج ليس سوى نسق المفاهيم الإجرائية التي يتم تحديدها على ضوء الموضوع من جهة، وعلى ضوء الأهداف التي يجب أن تخدمها دراسة الموضوع من جهة أخرى» (شغموم، ١٩٨٤، ٨). إنه وسيلة الاقتراب من الموضوع (انظر شغموم، ١٩٨٤، ٧٣) «إنه علم التفكير، أو طريقة كسب المعرفة، أو إنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته

للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، أو إنه خطوات منظمة يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها» (أبو صالح، ١٩٩٥، ٧٨٢).

للمنهج إذن مفهوم عام وخاص، أما العام فهو رؤيتنا الشاملة للمجتمع، والخاص هو طُرق ومناهج البحث الخاصة. ونتفق هنا مع ملز (Mills) الذي أكّد أنه ينبغي على علماء الاجتماع استخدام التنظير العام والتجريب الخاص. «وبذلك يكون الغرض الأساسي من كلٍّ من المنهج والنظرية هو الوضوح في المفاهيم والاقتصاد في الإجراءات، والأكثر أهمية الآن، هو إطلاق الخيال العلمي الاجتماعي بدلاً من تقييده» (ملز، ١٩٨٦، ٢١٣).

المنهج هو رؤية اجتماعية، من جانب ، وتقنية علمية، من جانب آخر أو تنظير وتجريب، كيف وكم. بهذه الصورة يساهم المنهج في تطوير الخيال السوسيولوجي للباحث، وعقليته وشخصيته، ويحدده من خلال التفاعل المستمر مع الواقع. المنهج «يُبنى من مواجهة الفكر لذاته ببعديها، الماضي والحاضر، وبمواجهته لمشكلات الواقع وحاضره المتقدم، كما يتجلى في الفكر الغربي الراهن. بهذا الشكل تتصور حل مشكلة المنهج في الفكر العربي المعاصر وحل العجز في إنتاج المعرفة» (شغموم، ١٩٨٤، ٨).

وبعد أن حددنا المقصود بالمنهج، فإنه يتعين علينا تحديد مفهوم المنهجية، التي يقصد بها الجهود المبذولة من السوسيولوجيين لتوضيح آلية المعرفة النظرية لنشاطاتهم. فإذا كان عالم الاجتماع يدرس الإنسان في المجتمع، فإن عالم المناهج السوسيولوجي يدرس عالم الاجتماع في عمله (انظر: Acham, 1972,9) بهذا تعني المنهجية دراسة مناهج البحث، «وفحص ما يجري في عملية البحث الاجتماعي» (ملز، ١٩٨٧، ١٠٢)، ومقارنتها، وعلاقتها بالواقع، ونقد مفاهيمها ونظرياتها، وبيان دور العلوم الاجتماعية في المجتمع، إنها مواجهة المعرفة لنفسها، ونقد العلم، والاهتمام بقضاياه. المنهجية تبحث في قضايا المعرفة، وتجدد صحة العلم وعافيته، ذلك أن صحة أي علم تحتاج إلى شيء ما من الفوضى المنهجية (انظر: 1972,9

Acham,) إنها تعني «دور الإبستمولوجي الذي يدرس وينتقد مبادئ وفروض ونتائج الدراسات التي تمت في ذاك المجال، من أجل الوقوف، أولاً: على أصلها المنطقي، وتوضيح قيمتها وحصيلتها الموضوعية، وثانياً من أجل البحث عن تجذير وتمكين لأطروحتنا المنهجية في هذا الإطار. إنها عملية شاقة، وبالأخص بالنسبة لباحث في مواجهة مع واقع غفل، لم يخضع بعد بما فيه الكفاية نسبياً للتمحيص والدراسة. إنه نوع من الاستبطان للذات، وتحديد مدى قدرتها في هذا المجال على النبش والنقد» (حدية، ٦٧، ١٩٨٧). المنهجية، في اعتبارنا، ليست «سوى قلق معرفي، ومراجعة دائمة لقضايا المعرفة، قائمة على المواجهة بين المناهج وقضايا المجتمع، ومرتبطة بالتحديات الاجتماعية التي تواجه مناهج وطرق المعرفة، وتؤدي إلى نقدها وتجديدها» (العرابي، ١٩٩٧، ١٠). هذا القلق المعرفي الذي يسم المجتمع العلمي هو ما يؤدي إلى نشأة المدارس وحوارها، ونقد المناهج وتطويرها، و إلى تطوير فلسفة العلوم الاجتماعية، وإلى تجديد محتوى المعرفة الاجتماعية، وإلى «التفكير النقدي في ممارسات الباحثين» (برتو، ١٩٧٨، ١٠). المنهجية هي الكشف عن معوقات البحث العلمي. يقول عالم الإجتماع الألماني (Karl Dieter (opp «إن الميتودولوجيا هي بمثابة تصورات حول أهداف المعرفة، وشوائب البحوث الموجودة، ومتطلبات البحوث المستقبلية الهامة. إن التقدم العلمي يتوقف على الميتودولوجيا ، فهذه تقدم العلم أو تعوقه» (Opp, 1970,12F) المنهجية هي سبل تجديد وتطوير العلم، إنها منطق البحث.

وكما يرى الفهري، فإن «المنهجية مثل النظرية، ليست إلا تجربة ظرفية، تتغير بتغير الظروف و الأوضاع» (الشرابي، ١٩٩٠،٦٦) ، وتتحدد « في فضاء زماني ومكاني معين» (الفهري، ٦٢: ١٩٨٧). المنهجية تتأثر بالزمان والمكان وبفلسفة العلم، وفي هذا الصدد يتحدث المفكرون عن إبستمولوجيا عينية، تنتمي إلى واقع معرفي خاص، وأخرى عامة (انظر: الوقيدي، ١٩٨٧، ١١).

ولما كانت المناهج، كما ذكرنا، ليست مجرد تقنيات بحثية، بل رؤى اجتماعية

للحياة، فقد اختلفت مناهج العلماء، حول مفهوم ووظيفة المنهج ودور العلم في المجتمع. وكلنا يعرف الخلافات بين المنهجين التاريخي والوضعي، والكيفي والكمي. وقد شغلت هذه الإشكالية علم الاجتماع الأوروبي طوال القرن العشرين تقريباً، ودار السجال حول جملة من القضايا، كالاختلاف بين مناهج العلوم الاجتماعية والطبيعية، والمنهجية التجريبية والنظرية، والموضوعية في العلوم الاجتماعية، والعلاقة بين المناهج الكيفية و الكمية، وبين الوقائع والقيم، وبين الحكم و الالتزام القيمي في العلوم الاجتماعية، وبين المنهج و الأيديولوجيا، وبين منهج الفهم والتفسير والمنهج الإمبريقي.

ومما استوقفنا في هذه الدراسات هو منطق العلوم الاجتماعية، ما هذا المنطق؟ وهل يختلف عن منطق العلوم الطبيعية؟ وبماذا يختلف؟ «ويفهم تحت تعبير المنطق بالمعنى الواسع، دراسة كافة الجهود الميتودولوجية (المنهجية) في مجال العلوم الاجتماعية، والتي ما يزال يطغى فيها الخلاف على الاتفاق» (انظر: .(Topitsch,1976,13) ومما يزيد من شدة هذه الخلافات هو أن العلوم الاجتماعية، بما فيها مشاكلها العلمية المنطقية، تتداخل مع دوافع ومصالح متعددة غير علمية انظر : .(Topitsch,1976,13) إن منطق العلوم الاجتماعية هو البحث المنهجي في إشكاليتها، من حيث المنهج والوظيفة والموضوعية، والقدرة التفسيرية وعلاقتها بالإيديولوجيا، والعلاقة بين المعرفة والمصلحة كما يذكر هابرماس (انظر: Habermas، ١٩٧١، ٩). ويشير عالم الاجتماع الألماني توبتش (Topitsch) في بحثه حول العلاقة بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية إلى أن العلوم الطبيعية تتسم بالدقة و الحياد والموضوعية، أما العلوم الاجتماعية فتستخدم لتبرير المواقف السياسية والأخلاقية (انظر: Topitsch,٢٠١٩٧٦،)، «من هنا تحمل كل فرضية مبررة أم غير مبررة، طابع بنية المجتمع الذي توضع فيه» (غورفيتش،١٩٨٨،٤٣). «فالمشروع العلمي يقوم على التقييم، وحتى المنهج العلمي نفسه يتضمن تقييمات أخلاقية» (Acham ، ١٩٩٢). إن مسألة التحيز والأحكام القيمية هي الإشكالية

الرئيسية، ولعلنا نتفق مع المفكر الفرنسي باشلار في قوله بأن «الأحكام القيمية تعكّر التوجه العلمي» (باشلار، ١٩٨٧، ٢٠٠)، لكن هل يمكن للعلوم الاجتماعية أن تتخلى عنها؟ لا أعتقد. فكل نظرية اجتماعية تتضمن حكماً قيمياً، ويتجلّى ذلك في وظيفتها المزدوجة: الوصفية والمعيارية، فهذه النظريات لا تكتفي بالوصف والتنبؤ بالسلوك الاجتماعي، بل تضع معايير للسلوك الاجتماعي السليم، كما يراه المنظّر.

أما عالم الاجتماع الألماني باير (Horst Baier) من جامعة كونستانس، فيرى أن إشكالية العلوم الاجتماعية تتلخص في الخلاف بين المنهجين التاريخي والوضعي، أي في المنهج المناسب لتحصيل المعرفة العلمية، وفي الخلاف حول وظائف علم الاجتماع، ومسألة الحياد والالتزام القيمي في البحث الاجتماعي، و الخلاف بين المنهجين الكيفي والكمي، وهل يدرس علم الاجتماع البنى والعمليات الاجتماعية، أم الظواهر الاجتماعية، و العلاقة بين المعرفة و المصالح، و الأهم من ذلك كله، فقد طرح السؤال التالي، لماذا علم الاجتماع؟ (انظر: Baier، ١٩٦٩، ١٠-١١).

الخلاف المنهجي ينصب حول دور النظرية الاجتماعية وعلاقتها بالمنهج، وحول الموضوعية، و دور العلوم الاجتماعية الاجتماعي. أين تكمن هذه العلاقة يا تُرى؟ أتكمن في أن السوسيولوجيا، كما يقول دارن دورف (Dahrendorf) هي العلم الذي يحدد التوجه الاجتماعي، باعتبارها العلم الذي يزودنا بالمعلومات النقدية عن العالم الاجتماعي، الذي نعيش فيه. فهناك صورة السوسيولوجيا عن العالم، وهناك السوسيولوجيا بوصفها فرعاً علمياً. (Dahrendorf، ١٩٧٠، ٢٣.) هذا التصور عن العالم حوّل كل سوسيولوجي إلى إيديولوجي، لديه أهواؤه ومصالحه وأحكامه المسبقة. هذه الإشكاليات العامة للمنهج تعزز الاهتمام بالتقصي الإبستمولوجي حول «حدود المناهج، وحدود القوانين و المفاهيم، في بناء الظواهر المدروسة .... مما يجعل البحث الإبستمولوجي، مطلباً تقتضيه ضرورة معاينة أساليب وطرق البحث والتفكير، وذلك من أجل المساهمة في ابتكار القوالب المنهجية، والنماذج النظرية الملائمة والمطابقة للظاهرة موضوع البحث، شريطة ألا نكتفي بالنقل الناسخ بدون

حساب، ونساهم في الإبداع و الإنشاء والتأصيل النظري» (عبداللطيف، ١٩٨٧، ٤٩).

إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية تتعلق بموضوع هذه العلوم، أي المجتمع، ذلك المركب المعقد، المتغير، الذي تحاول العلوم الاجتماعية تأويله، والتنبؤ بمستقبله. ولن تنتهي إشكالية المنهج في عصر العولمة، بل ستزداد تعقيداً، لأنها ستُبقي الخلاف مفتوحاً حول المنهج الذي هو خلاف حول صورة الإنسان وعالمه.

هذه هي الإشكاليات التقليدية للمنهج، لكن إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية، كما سنرى، أعقد من ذلك، ومرد ذلك إلى العلاقة المضطربة بين العلوم الاجتماعية والمجتمع، وإلى العوامل الاجتماعية والتاريخية التي ساهمت في تكوينها.

ثانياً: إشكالية المناهج في العلوم الاجتماعية العربية

ما إشكالية المناهج في العلوم الاجتماعية العربية؟

ذكرنا أن السؤال عن إشكالية المنهج هو سؤال عن العلاقة بين العلوم الاجتماعية والمجتمع، وبينها وبين المنهجية، وعن دور وأهداف العلوم الاجتماعية في المجتمع، ومساهمتها في تناول القضايا التي تواجهه وحلها، وقدرتها على مواكبة التغيرات والتحديات الحضارية (انظر: أبو سليمان،١٩٩١، ٧٣)، وكذلك عن العوائق الإبستمولوجية، التي تحول دون تطورها، فالمنهج بقدر ما هو قضية معرفية، هو أيضاً قضية فكرية وثقافية واجتماعية، فهو ليس شيئاً مجرداً، بل مرتبطاً بالزمان والمكان. فكما تولدت المناهج الأوروبية عن مسيرة المجتمع الأوروبي، وعبرت عن تجاربه الخاصة، فإن إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية، تكمن في أن علومنا الاجتماعية لا تتولد عن التفاعل الاجتماعي مع الواقع.

ولذلك نلاحظ بأن علاقة العلوم الاجتماعية بالمجتمع، من جانب، وعلاقتها بالمنهجية من جانب آخر، علاقة مضطربة. ويعود ذلك إلى عدة أسباب أولاً: إنها لم تتولد عن التفاعل مع، وعن التأمل العقلي في المجتمع، وقد أدى ذلك ثانياً: إلى غياب

التفكير المنهجي عن علومنا، واستيراد قواعد البحث كما لو لأنها نسخ جاهزة، صالحة لكل زمان ومكان (انظر: عبد اللطيف، ١٩٨٧، ٦٦)، دون محاولة تكييفها مع واقعنا، ثالثاً: إنها لا تعتمد المنهجية أسلوباً في البحث العلمي، وحواراً مع المعرفة، ونقداً مستمراً لها، مما جعل دراساتها هجينة ومرتبكة، مرتبكة في مرجعيتها النظرية، ومفاهيمها، ومناهجها، وغير منسجمة في ذاتها، فما بالك بالمجتمع الذي ترنو إلى دراسته، إضافة إلى كونها غالباً ما تغلب القراءة الإيديولوجية للظواهر الاجتماعية على القراءة المنهجية، والتبعية الفكرية على القراءة المستقلة للفكر الآخر، وروح التعصب على النقد، حتى اننا نجد بين الاجتماعيين العرب بابويين أكثر من البابا، وماركسيين أكثر من ماركس، ودور كهايميين أكثر من دور كهايم. إن الانتماء لهذه المدرسة أو تلك ظاهرة مألوفة لدى المفكرين، ما هو غير مألوف هو العصبية الفكرية، وتغليب العصبيات الفكرية على المدارس العلمية.

وهكذا، فإن إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية ليست بنت الساعة، بل ضاربة بجذورها في أعماق التاريخ والمجتمع، ومتصلة بملابسات نشأة وعناصر تكوين المعرفة وإنتاجها ومدى ملاءمتها للواقع، ودورها في تقدم البحث العلمي. ويندرج في هذا السياق مسألة تأصيل العلوم الاجتماعية، والعوائق الإبستمولوجية أمام نشأة علوم المجتمع. لماذا لم تنشأ علوم اجتماعية عربية إسلامية؟ ما هي الأسباب؟ أهي أزمة منهج، أم مجتمع، وهل الأزمة الفكرية هي أزمة منهجية؟ ولماذا لم نفلح بعد في عملية التأصيل؟، تساؤلات كثيرة ومتداخلة في هذا الصدد، لا تدل إلا على مدى تعقّد هذه الإشكالية.

إن الإجابة عن ذلك تقتضي استقصاء العوامل المساهمة في إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية، وهي في مجملها عوامل إبستمولوجية ومجتمعية وثقافية وتاريخية، داخلية وخارجية، تعود إلى الظروف المجتمعية التي تشكلت فيها العلوم الاجتماعية، وإلى عواقب الانقطاعات الإبستمولوجية التي قطعت الطريق أمام التراكم اللا محدود للمعارف، وتوقف نموها البطيء (انظر: فوكو، ١٩٨٧، ٦).

لقد شهد المجتمع العربي في العصر العباسي نهضة منهجية، دارت حول علاقة الفكر الاجتماعي بالمجتمع، وحول منهجية هذا الفكر. ولم يكن الخطاب المعتزلي، وخطاب أهل الكلام، والفلسفة والمدارس الفكرية المتعددة، إلا وجهاً من وجوهها. ومع أن معظم الباحثين يربطون نشأة وتطور الخطاب المنهجي الإسلامي بتقبّل وانتشار الفلسفة اليونانية في أوساط المفكرين المسلمين، إلا أننا لا نرى في ذلك سوى عامل بين عوامل متعددة، أما الأسباب الحقيقية لتطور العقل العربي الإسلامي، فهي مجتمعية وحضارية، ذلك أن الأسس التي قامت عليها الحضارة العباسية، اختلفت عن العصور السابقة، وتمخّضت عن رؤية منهجية معينة للحياة.

لم يكن الموقف المعرفي من الفلسفة اليونانية واختلاف المواقف حولها، إلا تعبيراً عن ذلك الحوار المنهجي الجاد حول تقبّل وتطوير تلك المناهج، فحيوية الحضارات تُقاس بقدرتها على هضم ثقافات ومناهج العصر.

وهكذا فإن الفكر الاجتماعي لم يكن مُغيّباً عن قضايا المجتمع، بل مُعبّراً عنها. كل ذلك نجده في تراثنا المعرفي، وفي كتب المفكرين والفلاسفة، وفي منهج ابن خلدون الاستقرائي التجريبي، الذي ما يزال شاهداً على ذلك العقل الإسلامي والتعددية المنهجية التي ضمّنها مقدمته. أما ما يستحق الاعتبار هنا، فهو أن مصادر هذا الخطاب المنهجي ومرجعيته، وقضاياه، ورؤيته للكون، هي التجربة الإسلامية، وهي مرجعية تختلف تماماً عن مرجعية العلوم الأوروبية.

إنه خطاب منهجي ومجتمعي مستقل، تولد عن ملاحظة ابن خلدون للتاريخ والمجتمع الإسلامي والإنساني، فالعمران البشري هو الموضوع والتاريخ هو تجارب الأمم، ووقائعه هي البرهان. الجديد في هذا الصدد ليس العقلانية والموضوعية في دراسة العمران فحسب، بل التعددية المنهجية، التي تشمل المنهج التاريخي، والتاريخ الاجتماعي والمنهج الاستقرائي إن المنهج والموضوع مستمدان من بيئته، ولذلك ما زال هذا الخطاب المنهجي خطابنا، لأنه يعبر عن مجتمعنا وهمومنا.

كان الإلماع إلى ابن خلدون، باعتباره ظاهرة إبستمولوجية ، أمراً لا مناص منه، بسبب التعددية المنهجية، ومرجعيته المعرفية المتأصلة في التراث الإسلامي. وهكذا لم يكن ابن خلدون دون سلف، لكنه بقي دون خلف. ولعل إخفاقنا في توظيفه منهجياً من أجل تأسيس مشروع العلوم الاجتماعية العربية هو إحدى الإشكاليات المنهجية. لم يكن ابن خلدون دون سلف لكنه ظل دون خلف فعندما تأسست العلوم الاجتماعية في الجامعات العربية لم يحاول الرواد استثمار تلك الثروة العلمية، وإنما نقلوا مناهج الغرب كما تعلموها. وهكذا فإن إشكالية المنهج هي إشكالية وملابسات التأسيس، وتكوين العلوم الاجتماعية خارج السياق التاريخي والمجتمعي. ولذلك فهي لا تعبر لا عن العقل العربي، ولا عن المجتمع العربي أي لا تعطي صورة محددة عن موضوعها، فهي ملتبسة الموضوع و المنهج، وتعبّر مضموناً و منهجاً عن تجربة المجتمعات الأوروبية، لا مجتمعها، وتعيش حالة، أشبه ما تكون بحالة الغثيان المعرفي، دون موضوع، أو هدف محدد، وحتى تجربة ألآخر، فهي عاجزة عن نقلها أو هضمها، وذلك بسبب اختلاف الأطر المعرفية للمجتمعات الأوروبية عنها في المجتمع العربي. لذلك ظلت أبعد «ما تكون عن طريق الوضوح المنهجي، أو التأصيل المنهجي، أو التفكير في المفاهيم» (عبداللطيف، ١٩٨٧، ٥٣) ، فهي «لم تتجاوز اليوم في وطننا العربي بعد فكر الآخر. فما زال العلم عندنا يقاس بالنقل، لا بالإبداع، ويُقاس بالتقليد لا بالاختلاف» (حبيب، ١٩٩٥، ٧٦٤).

إن إشكالية العلوم الاجتماعية العربية تكمن أولاً في كونها دون إشكالية، أو قضية. فالإشكالية هي التي تحدد المنهج. لأن المنهج هو بحث في الإشكالية، وتفكير في حلها، أو كما يقول إيان كريب «إن عالم الاجتماع معني بالمشكلة التي يحاول التنظير فيها» (كريب، ١٩٩٩، ٣٧). أما غياب الإشكالية فمرده إلى الظروف التاريخية لتكوينها، ذلك أن المعرفة الاجتماعية لم تتولد عن التطور الطبيعي للحياة، فهي لا تصف، ولا تتحدث عن الإنسان، كما لا تكون المفاهيم و النظريات المعبرة عن التفاعل بينها وبين المجتمع (انظر: Dilthy, 1930,Bd VII, 97-81) إن علم الاجتماع ليس

جزءاً من الحياة و لا يعكس ما يحدث فيها.

وهكذا، فإن الانطلاق من الحياة والتفاعل المستمر معها، ومعايشتها، هو ما يؤسس العلوم الاجتماعية وهذا ما نلاحظه في العلوم الاجتماعية الأوروبية التي اتخذت من الحداثة مشروعاً لها. بخلاف ذلك، فإن العلوم الاجتماعية العربية تفتقر إلى الإشكالية العامة التي نبحث فيها، كما أنها ما تزال بعيدة كل البعد عما ينبغي أن يشغلها، وهو تشخيص قضايا المجتمع العربي. «لم تنطلق العلوم الاجتماعية في البلدان العربية من فرضية محددة ذات معنى، كي تتمتع بمسألية محددة، هذا ما يشعر به جميع الذين يتعاطون هذه العلوم، ولكن الجميع لا يدركون السبب الحقيقي لهذه الأزمة. فالأزمة في هذا المجال هي أزمة انطلاق وليست أزمة نمو» (معتوق، ١٩٨٥، ١٣١-١٣٢).

إن الإشكالية المفقودة لهذا الفكر تشكل عائقاً إبستمولوجيا أمام تطوره، وآية ذلك أن وجود الإشكالية، هو ما يربط العلوم الاجتماعية بالحياة أولاً، ويطورها من خلال التفاعل المستمر بين المناهج و الواقع الاجتماعي ثانياً، فالإشكالية و المنهج مسألتان متلازمتان، ولا يتطور المنهج دون إشكالية. لا بد للمنهج بوصفه رؤية اجتماعية شاملة من إشكالية، يتفاعل معها، ويبحث في حلها. ويقودنا ذلك إلى العنصر الثاني لإشكالية المناهج، وهو أن الفكر الاجتماعي العربي المعاصر لا يؤسس المناهج، ولا ينتج المعرفة و يبدعها، بل يستوردها. «إن الولادة المشوهة للعلوم الاجتماعية، جعلتها لا تنتج الإبستمولوجيا، بل تتعامل معها مجالاً، تم تأسيسه خارجها» (بنعبد العالي، ١٩٨٧، ١٢)، لقد استوردنا المناهج، كما نستورد الأشياء، علماً بأن المناهج، وخصوصاً الكيفية منها إنما تعبر عن تجربة المجتمعات الأخرى. ولما كان للمنهج، كما ذكرنا، أبعاد ثقافية وفكرية واجتماعية، تتمثل في القيم الاجتماعية والغايات التي يسعى إليها، فقد صرنا نستورد مع هذه المناهج قيم تلك المجتمعات وثقافاتها ورؤيتها للعالم.

ونستنتج من ذلك أن المناهج ليست محايدة قيمياً، بل ملتزمة بقيم ورؤى واضعيها.

تلك مسألة واضحة للعيان في المناهج الوضعية و الماركسية والفيبرية وغيرها. ولهذا فنحن عندما نأخذ بالمناهج الغربية، فإننا لا نعمل بعقول و مناهج مستعارة فحسب، لا تصلح لبيئتنا، وإنما ندخل في خلافات منهجية لا علاقة لنا بها. وهكذا يتضح لنا أن العوائق الإبستمولوجية هي عوائق البداية والتأسيس. «إن التراث الاجتماعي في الوطن العربي يعكس الصورة التي انتهى إليها علم الاجتماع في الغرب بكل سلبياته ونقائصه، حيث نقف على نفس الصراع الذي طبع علم الاجتماع في مختلف اتجاهاته، ونقف على نفس المناقشات والاتهامات المتبادلة بين هذه الاتجاهات المتصارعة. وأخطر من ذلك، إننا نقف على اتجاهات تعلن انتصارها لمدارس اجتماعية بعينها، اعتبرها نقاد النظرية الاجتماعية من مخلفات القرن التاسع عشر التي لم تعد لها قيمة نظرية أو علمية في القرن العشرين، وهذا يعبر بحق عن مدى تخلف العقل العربي الذي لم يكن قادراً على ملاحظة المستجدات في النظرية الغربية، وظل يردد أفكاراً باتت في خبر كان» (إمزيان، ١٩٨١، ١٧٨-١٧٩).

إن الكثير من المناهج الكيفية، وإن كانت تصلح - إلى حد ما - موجهات عامة، إلا أنها لا تصلح للتحليل والتفسير لعدة أسباب، أولها، أنها لا تحتوي ما أطلق عليه ألفن غولندر (Gouldner) «فرضيات المجالس (انظر، كريب، ١٩٩٩، ٣٩)، أي افتراضات عما يجب أن يكون عليه الواقع» (كريب، ١٩٩٩، ٣٩) ثانيها، أنها تعكس خلفيات اجتماعية وثقافية وتاريخية لمجتمعات أخرى، ويطغى فيها منطق التحيز على الموضوعية. هذا التحيز هو التحيز الإيديولوجي للمناهج. أما المناهج الكمية فتعجز عن تطوير المعرفة، ما لم تستند إلى تصور نظري واضح. إن ماكس فيبر (1920-Max Weber,1864) ، وقبله كونت (Conte,1798-1857)، وغيرهما قد أكدا على تفرد الحضارة الغربية والنمط الثقافي الغربي (انظر: امزيان،١٩٨١،١٣٨). فالحضارة الغربية وحدها هي الحضارة العلمية والصناعية. «إن علم الاجتماع يقدم المجتمع الغربي بثقافته وقيمه نموذجاً فريداً، ولا يمكن لأي مجتمع أن يعرف طريقه نحو التقدم، إلا عن طريق هذا النموذج المثالي». (امزيان، ١٩٨١، ١٣٩).

«إن علم الاجتماع العربي ليس علماً محايداً، فهو مجموعة من الخلفيات العقائدية لها جذور عميقة في الثقافة الغربية» (امزيان، ١٩٨١، ٢٠٦).

ولما كانت علومنا الاجتماعية تفتقر إلى الإشكالية، وإلى فلسفة للعلوم الاجتماعية التي «تشغل بالها بمسألتين: الأولى، طبيعة العالم، ما هي أنواع الموجودات، وما هي طبيعة هذا الوجود .....، الثانية، تشغل فلسفة العلوم نفسها بمعرفة طبيعة التفسير: ما هي المناهج الواجب اتباعها للوصول إلى التفسير؟ وما هي البنية المنطقية التي يجب أن يكون عليها التفسير؟ وما هي البراهين المطلوبة؟» (كريب، ١٩٩٩، ٤٠)، فقد افتقرت، منذ البداية، إلى النقد المنهجي.

إن العنصر الثالث لإشكالية المناهج عنصر مركب، يكمن في تعدد المرجعيات المعرفية، وتعددها يعني تعدد الثقافات المنهجية. فنحن نملك مرجعيات متعددة، تجعل من المتعذر حتى على المفكرين الاجتماعيين الحوار والتواصل، وإنتاج ثقافة منهجية أصيلة. خطابنا المنهجي مختلف باختلاف مرجعيتنا المنهجية؛ ففريق مثا: يرجع إلى المدارس الغربية، وآخر إلى التراث، وهناك من يحاول التوفيق بينهما، ويتولد عن ذلك كله تعدد الثقافات المنهجية، وعدم إنتاج معرفة سوسيولوجية أصيلة قادرة على تفسير الواقع. وقد استطاعت هذه الأزمة أن تعوق ولادة مناهج جديدة طوال نصف قرن من الزمان. لقد جعلت هذه التعددية المرجعية العلوم الاجتماعية مبهمة من حيث المناهج والنظريات والمفاهيم، فثمة صعوبات «تجعل المفاهيم والمصطلحات التي تنقل إلى الإنسان العربي .. تتأرجح وتضطرب بين سلطة كل واحدة من المرجعيات، فتجعل معانيها قلقة مبهمة تعكس نوعاً من التناقض الوجداني أمام المعنى الواحد ..» (وقيدي، ١٩٨٧، ٢٤). «من المشاكل الفكرية التي نعاني منها، نحن العرب، اليوم تعدد المرجعيات في ثقافتنا المعاصرة. وسنكون مخطئين إذا نحن اكتفينا بالتمييز بين مرجعيتين فقط في هذه الثقافة: مرجعية تراثية، عربية إسلامية، و مرجعية عصرية، أوروبية الأصل والهوية، ذلك أنه بالإضافة إلى هاتين المرجعتين، فإن هناك مرجعية ثالثة، هي مزيج من المرجعيتين،

التراثية والأوروبية، وهي المرجعية التي أصبح يشكلها فكر ما نسميه اليوم بعصر النهضة العربية الحديثة»(الجابري،١٩٩٢، ٢٣). هذه المرجعيات المعرفية المختلفة هي سبب آخر في إضطراب مناهجنا وأجهزتنا المفاهيمية إن المفاهيم لا تنفصل عن المرجعية المعرفية والظروف التاريخية، التي تشكلت فيها، لكننا نستعيرها دون التساؤل عن مدى مطابقتها للواقع، أو التحقق منها. «ليس هناك ما هو أكثر إثارة لسوء الفهم وخلق المشاكل المزيفة من عدم تحديد المفاهيم، من عدم الاتفاق على قاموس موحد و مرجعية واحدة لغوية معرفية للخطاب و آلياته و مرتكزاته. نعم ليس من الممكن دائماً تحقيق حد أدنى من الوحدة على صعيد المرجعية الإيديولوجية، وهذا مفهوم ومقبول: فاختلاف المواقف على أساس الاعتبارات الإيديولوجية سيظل قائما مادام هناك اختلاف في المصالح المادية والمعنوية الموروثة و المكتسبة. غير أنه عندما يضاف إلى الخلاف الإيديولوجي اختلاف في المرجعيات المعرفية، الذي يؤدي إلى عدم اتجاه الفكر إلى شيء واحد محدد عند استعمال الكلمات، فإن التفاهم يصبح في هذه الحالة صعباً، إن لم يكن مستحيلاً، لأن ما يحصل فعلا هو أن النقاش يتحول إلى حوار الصم، إلى نقاش يكون فيه المستمع مشدوداً إلى ما يسمعه في داخله وليس إلى ما يقوله خصمه، ويكون فيه المتكلم يناجي نفسه حينما يتكلم» (الجابري، ١٩٩٢، ١٩).

إشكالية المنهج تكمن في «مرجعيات مختلفة متباينة وغير متزامنة، بعضها يستند إلى التراث العربي الإسلامي وحده، لغة و فلسفة و ديناً و إيديولوجيا، وبعضها يستند إلى الفكر الأوروبي المعاصر وحده، لغة و فلسفة و ديناً، وبعضها مزيج وخليط من هذا و ذاك» (الجابري،١٩٩٢، ١٩-٢٠). إن المرجعيات المعرفية المتباينة تطبع بقوة المفاهيم والبناء المنطقي للعلوم. إن مرجعية التحليل هي النظريات الغربية «وآلية الاستعارة المفاهيمية الجاهزة» (عبد اللطيف،١٩٨٧، ٥٣)، وهي قراءات تتخلى عن التاريخ والمجتمع. إشكالية المنهج إذن تكمن في انقطاعه عن تاريخ وتجارب المجتمع. لقد أدّى اختلاف الأُطر المرجعية إلى إنتاج معرفة سوسيولوجية مشوهة لعدة

أسباب: أولاً)، إن الإنتاج المعرفي لا يرتبط بالواقع، ولا بالأطر الاجتماعية و التاريخية، (انظر، غورفيتش،١٩٨٨،٢٨)، فالمعرفة ترتبط بالإطار الاجتماعي (انظر: غورفيتش،١٩٨٨،١٢) وتتباين وفقاً له . إن لها أطرها الاجتماعية، من مجتمعات، وطبقات اجتماعية وشتى التجليات الاجتماعية، ثانياً) إن الإنتاج العلمي بعيد كل البعد عن الإنسان، وعن عالم الحياة والمجتمع.

ثمة ظروف تاريخية واجتماعية واقتصادية وسياسية تتحكم بإنتاج المعرفة السوسيولوجية، بالإضافة إلى الشروط الذاتية المتولدة عن العمل العلمي ذاته، وعن نفسيات العلماء، فالمعرفة ظاهرة اجتماعية (انظر: شغموم،١٩٨٧،١٣٢) يخضع إنتاجها للظروف والأُطر الاجتماعية والإيديولوجيا وموقع المفكرين في المجتمع. أما الإنتاج المعرفي السوسيولوجي العربي فلا يستند إلى الأطر الاجتماعية للمعرفة، ولا إلى التاريخ، وليس له إشكالية محددة،وإنما هو في الغالب مزيج من عدة عناصر، وهي، العلوم الاجتماعية الغربية ترجمة ونقلا، والتراث، وشيء مما يرضي السلطان، أو مزيج من هذه العناصر، وقد نجد أيضاً هنا وهناك إنتاجاً معرفياً، يمس الواقع، لكنه لا يرتقي إلى مستوى التأصيل المعرفي والمنهجي، فهو مجرد تأملات في الواقع الاجتماعي، لا يؤصل المعرفة، ذلك أن الأصالة، «تعني في النهاية نظرة علمية مستقلة، تبلورها علوم اجتماعية عربية إسلامية، لها مصادرها المعرفية المتميزة، ولها فرضياتها ومنطلقاتها وغاياتها ومنظورها المتميز، مما يعني في النهاية رؤية معرفية علمية بديلة أصيلة، لا يضيرها ما يمكن أن تفيده من معلومات وإنجازات، توصل إليها غيرها» (أبوسليمان،١٩٩١، ١٠٠).

لقد تمخّض عن هذا الإنتاج المعرفي الذي «لا يقيم الاعتبار للمحددات السوسيو-ثقافية والتاريخية والمعوقات الطرفية التي نشأت فيها تلك الأفكار» (صبور، ١٩٩٢، ١٧٧) عدةُ إشكاليات منهجية فرعية، انعكست سلباً على منهجية التعليم والتعلم. فالخلل المنهجي في إنتاج المعرفة انتهى إلى خلل في منهجية التعليم، وإلى اختلال التفاعل بين عناصر العملية التعليمية. ويتجلى هذا الخلل، أولاً) في الهوة القائمة بين

المعرفة السوسيولوجية والواقع، وعجزها عن تفسيره، فالنظريات المستخدمة لدينا، ليست مشاريع بحث، ولا تنظيراً لمجتمعنا. بل أفكاراً مستوردة، ولذلك إن ما يدرسه الطالب في الجامعة لا يشكل إطاراً مرجعياً للبحث، ولا يقرب الواقع إليه، أو يزوده بالمعرفة اللازمة للحياة العملية. إن ما نوفره للطالب من معلومات وخبرات تعليمية، لا يُنمّي شخصيته العلمية، فموطن الخلل، هو الهوة بين النظرية والتطبيق، ويتجلى الخلل المنهجي، ثانياً) في الفقر الإبستمولوجي لإنتاجنا المعرفي. فالكم الغالب من الكتابات، هو كتب مدرسية، تفتقر إلى المحتوى الإبستمولوجي، حتى وإن وُجد، فلا يتعدى طرح الإشكاليات المنهجية للعلوم الاجتماعية الغربية بشكل مشوه. إنه لا يوجد لدينا تاريخ إبستمولوجي للعلوم، ولا دراسات منهجية، ناهيك عن غياب التحليل الذي يتخذ من «التنظير الإبستمولوجي» (فوكو،١٩٨٧، ٧٥)، كما يقول فوكو في كتابه «حفريات المعرفة»، موضوعاً للدراسة. حفريات المعرفة و التنقيب عن الأفكار، وما سواها من الدراسات ذات الصلة بعلم اجتماع المعرفة، غير قائمة، لذلك إن دراساتنا، إن وجدت، فهي: «ليست إنتاجاً للمعرفة، لكنها مجرد مداخل لمعرفة قائمة، أنتجت خارج أفقنا الفكري» (بنعبد العالي،١٩٨٧، ١٣)، وقد ظلت هذه الدراسات وقفاً على الفلسفة، و ما هو موجود منها لا يتعدى نقل بعض الأفكار والقضايا الإبستمولوجية الغربية. ويتجلى الخلل، ثالثاً) في غياب العلاقة بين محتوى الكتب المقررة على الطلاب، وبين الأهداف المرجوة منها، أما الخلل الرابع فيكمن في غياب العلوم المولدة للفكر المنهجي، والعقلية العلمية و الإبداع ومهارة البحث والشخصية، والعقلية المنهجية لدى الطالب، «و التفكير النقدي في المعرفة» (بنعبد العالي،١٩٨٧، ١٦)، و الاكتشاف.

ويتعلق الخلل الخامس «بانعدام الفرص لتعلم طرق البحث ومنهجية التفكير العلمي. إن مفهوم البحث العلمي يفترض أن المعرفة تأتي من مصادر عديدة، وبأنها مفتوحة النهاية، بل و مجهولة النهاية أيضاً.. ولكن الاعتماد المُسرف على الكتاب المدرسي يوحي بأن كل ما يحتاجه المتعلم من المعرفة قد سجل في كتاب واحد»

(سارة،١٩٩٠،١٥٠). أما الخلل السادس فيتعلق بطرق التدريس التلقينية، وإعاقة تنمية قدرة التعلم الذاتي للطالب، والاعتماد على النفس، والتعلم المستمر، وتكوين الشخصية العلمية المستقلة، وتنمية مهارات التفكير و الإبداع و الابتكار، وربط التعليم بالحياة اليومية، ويتعلق الخلل السابع بعجز العلوم الاجتماعية عن أداء دورها الصحيح في حياتنا الثقافية، وهو إنتاج الثقافة و الفكر.

إن مشكلات المناهج التعليمية تكمن إذن في «فلسفة التعليم و أساليبه، وفي محتوى المناهج بالذات .... فالمناهج المعمول بها حالياً في الدول العربية ليست ملائمة لحاجات الطلاب وتطلعات المجتمع» (سارة،١٩٩٠،١٥٨). كما أن المناهج التعليمية يغلب عليها الطابع النظري على التطبيقي، وهي جامدة، وليست مرنة (انظر: سارة،١٩٩٠،١٥٩). إن أساليب التعليم تتوجه إلى الحفظ والتلقين (انظر: سارة ،١٩٩٠،١٦) واستظهار النص. « إن أساليب التعليم التي تفترض دوراً إيجابياً من قبل الطلاب، والتي تتوجه إلى تكوين المفاهيم، والتوصل إلى مواقف وقناعات عن طريق التعلم الفردي والذاتي» (سارة، ١٩٩٠،١٦٠)، لم تتوطّن في بيئتنا التعليمية.

إن الجامعة نسق اجتماعي، عناصره الأساتذة، والطلاب والكتاب، ولكل عنصر من هذه العناصر وظيفة، فوظيفة الأستاذ، هي إنتاج المعرفة ونقلها إلى الطلاب، ووظيفة الطلاب هي استهلاك المعرفة لإعادة إنتاجها وتطبيقها، أما الكتاب، فهو نتيجة البحث، والتفاعل بين هذه العناصر.

إن هذه العناصر مجتمعة، إضافة إلى البيئة الجامعية، وطرق التفاعل العلمي بين الطلاب والأساتذة، أي التعلم والتعليم، كلها تضع حواجز أمام تطوير الفكر الاجتماعي. وهنا يكمن العنصر الآخر لهذه الإشكالية، وهو ضعف البحث العلمي، وعدم إخضاع هذه المناهج التعليمية للمراجعة و التقييم، «و غالباً ما تطول الفترة الزمنية بين عمليات تجديد المناهج، و ابتعاد محتوى المناهج عن اهتمامات الطلاب وحاجاتهم ومتطلبات العصر، و الاهتمام المبالغ فيه بالماضي، وعدم أو ضعف ارتباط المناهج بخطط التنمية» (سارة، ١٩٩٠،١٦٠).

فالدراسات الاجتماعية تعاني «من عدة صعوبات ومظاهر ركود وجمود في إستراتيجيتها المُعتمدة في البحث، أي من حيث التصور النظري للموضوع، ومن حيث المنهج، تعوقها عن تمثل الخصائص الموضوعية لعلم الاجتماع » (حدية،١٩٨٧، ٦٩) ، و الأهم من ذلك هو أن المناهج لا تواكب التغير، ولا ترتبط بالواقع، فتعجز عن تكوين عقلية الباحث والفكر المنهجي. «إذن هناك أزمة في العلوم الاجتماعية العربية، وهي متعددة الجوانب، تمس مقام المعرفة العلمية ذاتها، ومفهومها وطرق تحقيقها في التفكير العربي الحديث، وترتبط بالطبع بسياسات التعليم ومناهجه وأهدافه» (غليون،١٩٨٧، ٢١٥).

إضافة إلى العناصر السابقة هناك عنصر خامس في هذه الإشكالية، يكمن في «التكوين الأصلي لمن هم مهتمون بالإبستمولوجيا من جهة، والتباعد الواقع بين الممارسة الإبستمولوجية، وبين إنتاج المعرفة من جهة أخرى» (بنعبد العالي، ١٩٨٧، ١٤ - ١٥). يكمن الخلل هنا في السوسيولوجيين العرب، وتكوينهم، وفيما ما يسميه محمد صبور في كتابه «المعرفة و السلطة في المجتمع العربي» «بالتماهي الثقافي» (صبور، ١٩٩٢، ١٦٠)، فالبعض يركز على التماهي مع الغرب، و الآخر مع قيم الماضي» (صبور، ١٩٩٢ : ١٦٤)، ويترتب على ذلك اختلافات في الخطاب السوسيولوجي. إن هذا الانقطاع عن البيئة المعرفية المحلية يجعلنا عاجزين عن فهم الظواهر الاجتماعية في سياقها التاريخي و المجتمعي.

إضافة إلى ذلك إن البيئة العلمية و الاجتماعية لا تتقبل بعد النقد البناء. وعلم الاجتماع باعتباره فكر الريبة والشك، أو الوعي (انظر: Berger,٣٥،١٩٧٧)، لا يجد تقبلاً مرضياً في بيئتنا. كما لا يوجد «اقتناع حقيقي بالعلوم الأساسية التطبيقية وسيلةً لحل مشكلات، المجتمع، أو لتحقيق أهدافه. ونتيجةً لهذه الحقيقة، فإن تمويل البحوث هو الآخر هامشي وضئيل» (سارة، ١٩٩٠، ٣٠٤). وهناك أسباب تتعلق بظروف الاجتماعيين العرب، كغياب الأمن الفكري والاقتصادي و الاجتماعي، وقلة المكتبات المجهزة، وغياب الجو العلمي المنفتح، ونقد البحوث التي تنتجها المؤسسات

العلمية (انظر : سارة،١٩٩٠،٣٠٤).

ويقودنا هذا إلى العنصر السادس لهذه الإشكالية، وهو موقفنا السوسيولوجي من التراث، وماذا نريد منه؟ لقد ركزت معظم الدراسات على الجانب الإيديولوجي للتراث، وهو الأصالة والمعاصرة ، وأهملت الجانب المعرفي أي الوظائف المعرفية للتراث، والتي تكمن في إنتاج المعرفة وتأسيسها، وفي تكوين هوية العلوم الاجتماعية ومفاهيمها. كما أن للتراث أهمية تاريخية، فمن خلاله ندرك كيف نشأت المفاهيم والأفكار، وتكونت المدارس...الخ.

و يستخلص من ذلك بأن علاقة الخطاب العربي بالواقع لا تقوم على أسس علمية، وأن المعالجات القائمة بعيدة عن الواقع، ومنعزلة عن تاريخية هذا التراث.

إن خطابنا المنهجي خطاب غير سجالي، لا يأخذ الواقع في الاعتبار، بل يتجاوزه. وهذا عائق إبستمولوجي، يتمثّل في غياب العقلانية والسجال، أي الخلاف المنهجي في علومنا الاجتماعية. وأعني بالعقلانية هنا التأسيس العقلي لعلومنا من خلال دراستها للواقع، وليس من خلال استيرادنا «لنظريات وأفكار وتصورات جاهزة، أي منزوعة من سياقها الاجتماعي» (غليون،١٩٨٧،٢٤٨)، ولهذا غاب عنا الخلاف المنهجي، «ونحن نستعمل السجالية (الخلاف المنهجي) هنا بمعنى خاصية الفكر النقدي البناء الذي يبني نفسه ويقويها من خلال الصراع المعرفي العنيف مع خصومه ومحاوريه بخصوص قضايا معرفية، وحتى إيديولوجية، ولأن الحقيقة، كما قال باشلار، بنت الحوار. أي إنتاج جماعي، فإن السجالية تبدو لنا خاصية مميزة للفكر العلمي المبدع، كما تبدو لنا إحدى أخصب الصيغ التي يتخذها الفكر النقدي في إنتاج الحقيقة ...» (شغموم،١٩٨٤،٧٧). لا بد للفكر من أن يعتمد على السجالية في بناء نفسه، لأنها هي الموقف في الحوار المتعدد الأطراف مع الآخرين، وإلا يسقط الفكر في الدوغمائية والتحجر. (انظرشغموم، ١٩٨٤، ٧٧). السجالية تجدد الفكر، وتثري الإبداع، وتطور المدارس الاجتماعية. السجالية المنفتحة ميزة الفكر المبدع، أما إذا سقطت في الدوغمائية أو الإيديولوجيا، فإنها تحجب معرفة الواقع. السجال

حين يصبح سجين منظومته الخاصة، يصبح عائقاً معرفياً، فمن يلاحظ السجال عندنا يدرك غياب منهجية الحوار والتفكير، وتغليب منطق الاتهام والتصنيف على منطق العلم. إننا لا نعرف الخلاف المنهجي، وحوار العقول، فالعقل الجامد يعني «انعدام الأرضية المشتركة للحوار، و الإيمان الثابت و المسبق بعقائديات متنافية، والتمسك بقيم و مواقف و إشكاليات لا تتعايش» وهكذا، فإن أزمة العلوم الاجتماعية العربية هي أزمة منهجية مركبة، وقد أدت إلى ١) «قصور في التصور النظري بالنسبة لعلم الاجتماع، ٢) وإلى قصور على مستوى المنهج، ٣) وقصور في خلفيات التعميم وتوجيهه» (حدية، ١٩٨٧، ٧١). أما القصور العام فيكمن في أننا لا نرى في العلوم الاجتماعية سبيلاً إلى التفكير المنهجي و الخيال السوسيولوجي، بل أسرناها ضمن حساباتنا، وعلاقتنا القلقة مع ماضينا و حاضرنا، فأفقدناها مغزاها.

لهذه الأسباب مجتمعة عجزت العلوم الاجتماعية العربية عن تطوير نظري مرجعي متكامل، تستند إليه في تحليلها للتاريخ والمجتمع العربي المعاصر.

هذه العوامل لا تشكل بالطبع إلا بعضاً من إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية، يضاف إليها العلاقة بين السلطة والفكر (انظر: صبور، ١٩٩٢، ٤٥)، ثم «الإشكاليات الأخلاقية في البحث الاجتماعي في الوطن العربي» (انظر: صالح و آخرين، ١٩٩٠، ٣٣-٦٣)، بمعنى إخضاع الخبرة في البحث لقوانين السوق، و البحوث الممولة من الدول الأجنبية، ولا شك في أن هذا اللون من البحوث لا يطور الفكر الاجتماعي العربي.

من نافلة القول إن إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية قد أعاقت التقدم العلمي، ولذلك فإن «نشاط الأكاديميين يكون مطبوعاً بعدم الاستقرار وانعدام الهدف» (صبور، ١٩٩٢، ٢٠٥)، وسوف تتفاقم هذه الإشكالية في عصر العولمة الثقافية، والسؤال الآن هو، وبعد أن تناولنا الإشكاليات العامة والخاصة للمناهج، ما هي إشكالية المناهج في عصر العولمة الثقافية، ثم ما أثر العولمة الثقافية في العلوم الاجتماعية العربية؟

ثالثاً: إشكالية المنهج في مجتمعات ما بعد الحداثة

من نافلة القول إن إشكالية المنهج تكتسب مشروعيتها في عصر العولمة، و ما بعد الحداثة، ذلك أن التساؤل عن المنحى المستقبلي للمعرفة الاجتماعية، مازال مشروعاً، فهل تتجه العلوم الاجتماعية و مناهجها نحو التوحيد أو الأصالة، أم نحو «المثاقفة المنهجية المعرفية» (عبد اللطيف،١٩٨٧، ٤٩)، و الأخذ «بنمط استعارة المفاهيمية المنتجة، ونقصد بذلك التفكير في عملية توظيف المفاهيم، ونتائج هذا التوظيف المعرفية الخاصة، و الإبستمولوجية العامة» (عبد اللطيف، ١٩٨٧ : ٥٠)، أم هل ستظهر خلافات منهجية من نوع آخر، و إن ظهرت، فما طبيعتها؟. إن المثاقفة المعرفية، ترفض القطيعة الإبستمولوجية، مثلما ترفض عولمة المنهج، وتدعو إلى التفاعل الخلاق، ذلك الذي يبدع المعرفة، لكن هذا التفاعل الخلاق لا يقوم دون تجانس و تكافؤ ثقافي، ذلك أن المنهج يتأثر بثقافة المجتمع و أهدافه. ولهذا أخفقت مناهجنا المستعارة في تفسير مجتمعنا بسبب التحيز القيمي والنظري للمناهج، وفقدان المسافة النقدية للباحث، و اختلاف المرجعيات الثقافية.

ولما كانت المناهج في اعتبارنا لا تنفصل عن ثقافة العولمة، وعن المرجعيات الثقافية، وعن طبيعة الثقافة العالمية، من حيث كونيتها، أو تعددها، فإن الجواب عن إشكالية المنهج في مجتمعات ما بعد الحداثة تتوقف على تحديد ماهية المجتمع العالمي، وعلم الاجتماع العالمي، والعولمة المنهجية، وخصوصية مناهج ما بعد الحداثة، ما هذا المجتمع العالمي؟ و ما دينامياته و آلياته؟ وهل سنشهد قيام عالم واحد، أم عوالم مختلفة، ثم ما موقع ما عُرف بالعالم الثالث في المجتمع العالمي؟ وهل انتهت الدولة القومية التي قامت في عصر الحداثة الأولى؟ وإلى أي مدى يصدق هذا على ما عُرف بدول العالم الثالث؟ أم أن هذا التغير شأن أوروبي؟

ثم ما التحديات الجديدة التي تواجه علم الاجتماع عموماً والعربي خصوصاً، وهل سيكون هناك إنسان عالمي مادمنا نتحدث عن مجتمع عالمي، و ما صورة إنسان ما بعد الحداثة؟ هل هناك بداوة عصرية و حراك اجتماعي قوي، وإنسان عالمي، فاقد السيطرة والتوجه، نتيجة التغير الذي أصاب عالم عمله وثقافته، والتحكم التقني و

المعلوماتي في حياته، وهل سيحل الإنسان التكنولوجي محل الإنسان البورجوازي، كما يزعم فيركس؟ (انظر: فيركس ١٩٧٥، ١٣) ثم ما العولمة عموماً، والثقافية خصوصاً؟ و ما المصالح التي تعبر عنها؟ أهي حوار وتزاوج بين الحضارات، أم صراع بينها؟ بمعنى آخر، هل تعني العولمة الثقافية ظهور ثقافة عالمية متجانسة نتيجة التفاعل بين الثقافات، أم أن الثقافة القوية هي التي تفرض رؤيتها و مناهجها على ما دونها؟ ثم ما إشكاليات المنهج في ما بعد الحداثة، و ما طبيعتها؟

مع أن مفهوم العولمة قد انتشر في السنوات العشر الأخيرة انتشاراً واسعاً، وصار الشغل الشاغل للمؤسسات الاجتماعية و الاقتصادية والسياسية، إلا أن ظاهرة العولمة قديمة، فالحداثة مشروع عالمي، تستند إلى قيم كونية إنسانية، لكن الفرق بين الحداثة الأولى، والثانية هو أن الأولى كانت مشروعاً ثقافياً إنسانياً شاملاً، محوره العقل و الإنسان، وقد لعب الفلاسفة و المفكرون الدور الأساسي في صياغة هذا المشروع الكوني. «فإذا كانت الفكرة الشاملة عن إنسان عالمي وليدة حركة الاستنارة التي وضعت الإنسان نقطة مركزية في الفضاء اللامحدود، وهي نقطة يمكن للمرء من عندها أن يختط خطوطاً لا نهاية لها ... وكانت نزعة المركزية الأنتروبولوجية، نتاجاً لنظرية المعرفة الحديثة» (هوسوفيتش١٩٩٨، ٨١-٨٢)، فإن الحداثة الثانية تفتقر إلى هذه المركزية الأنتروبولوجية، وإلى تصور شامل عن الإنسان والقيم العالمية. إنها نقد للحداثة الأولى وفلسفتها التاريخية.

الحداثة الأولى، كما عرضها هيجل و ماركس وفيبر ودور كهايم ومدرسة فرنكفورت ليست نقداً للتراث فحسب، بل قطيعة إبستمولوجية معه، ومشروع إنساني، قائم على العلم، و حتمية التقدم الاجتماعي، وغائية التاريخ الإنساني، وعالمية العقل، وعلى نزع الطابع السحري عن العالم (Entzauberung der Welt) كما عبر عنه فيبر، واعتبار العقل هو النموذج المركزي في هذا الفكر. ويرى فيبر أن تحديث المجتمع هو بمثابة عملية تأسيس للفعل العقلاني الغائي في الاقتصاد والدولة (انظر: ٢٠٧ : Habermas ١٩٩٨) وفي الإدارة الرشيدة و الاقتصاد الرأسمالي.

ما بعد الحداثة مرحلة اجتماعية وفلسفية جديدة في تاريخ البشرية، تختلف عن

الحداثة الأولى، وتعارض فلسفتها، وتبين تهافتها، وتدمر أصنام عصر التنوير ونماذجه التي تمثلت في أعمال مفكري الحداثة الأولى من فلاسفة و مفكرين اجتماعيين ، فلم تتهافت الماركسية مع انهيار الاتحاد السوفييتي السابق، بل تهافتت أيضا الوضعية والفيبرية و الدور كهايمية التي قامت على أساس الدولة القومية الحديثة. ما بعد الحداثة ترفض عالمية العقل، و لا تعتبر العقل، كما كان في فلسفة التنوير، أحد محاورها المركزية، ولا الإنسان قضيتها، بل تكنولوجيا المعلومات. وإذا كان هابرماس (Habermas) قد بين في كتابه «التقنية والعلم كإيديولوجيا» (Technik und Wissenschaft als Ideologie)، استناداً إلى دراسات ماركوز (Marcuse) بأن مفهوم العقل التقني قد تحول نفسه إلى أيديولوجيا، (انظر: Habermas, 1996,50) وأن التقنية و العلم قد تحولتا إلى إيديولوجيا (انظر: Habermas,1998,98) في الحداثة الأولى، فإن هذا يصدق بالدرجة الأولى على الحداثة الثانية، التي تهيمن فيها تقنية المعلومات و الاتصال على الإنسان، و تستعمر عالم حياته، بمفهوم هابرماس، محولة إياه إلى إنسان ذي بُعد واحد، بمفهوم ماركوز، لا يعرف التمايز و الاختلاف في علاقاته مع المجتمع، بل الاندماج الاجتماعي فقط، فيها ينشأ «جيل الأنا» (Giddens, 199947). هذه الفردية ليست فردية السوق، بالعكس، إنها الفردية المؤسساتية، كما يذكر عالم الاجتماع الألماني بك (Beck)، بمعنى أن كثيراً من الحقوق و الامتيازات مفصلة للفرد، وليس للأسرة (انظر : Giddens, 1999,49).

إن ما بعد الحداثة هي «عصر المجتمع التكنولوجي» «ونهاية العالم الحديث، وظهور الثورة الوجودية» وحلول الإنسان التكنولوجي محل الإنسان البورجوازي. أما الإنسان التكنولوجي «فهو نمط ثقافي جديد ... ولسوف يكون انسانا مطلعا أتم الاطلاع على العلم والتكنولوجيا» (انظر على التوالي فيركس ١٩٧٥ الصفحات : ٢٢ ، ٣٣ ، ٣٣٢).

أما ما بعد الحداثة فتعني فك الارتباط مع العقل، وهيمنة العقل الأداتي التكنولوجي النفعي، بمفهوم هوركهايمر (Horkheimer)، أي ذلك الذي يقتصر

همه على الوسائل و الأدوات، دون الاهتمام بالنتائج والغايات، ولعل العولمة من أبرز ظواهرها. انها تعني تحول المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعلومات، وهيمنة المعلومات على العالم، «وفرض هيمنة مجموعة القيم المسيطرة في النظام العالمي.(نهرا، ١٩٩٨،٧٢)، ذلك أن العولمة «إيديولوجيا تعكس إرادة الهيمنة على العالم» (الجابري، ١٩٩٨، ٣٠٠)، إنها «نفي للآخر و إحلال للاختراق الثقافي محل الصراع الإيديولوجي» (الجابري، ١٩٩٨، ٣٠١)، فهي بهذا لون من ألوان الصراع الثقافي و الإيديولوجي بين العولمة و أعدائها، إنها إيديولوجيا عصر المعلومات، هدفها «غربنة العالم» (العرابي ، ١٩٩٨،الشرق الأوسط). هذه المفاهيم المختلفة للعولمة ليست بعيدة عن أطروحات فوكوياما و هنغنتون. فبينما يؤكد الأول على نهاية التاريخ بانتصار الليبرالية على الشيوعية (انظر : فوكوياما، ١٩٩٣، ١٥)، وأن سيادة العلم هي التي قسمت تاريخ الأمم بين أمم سائدة و أخرى متخلفة (انظر: فوكوياما، ١٩٩٣ ،٨٨)، «و أن العالمية و الدولة المتجانسة» (فوكوياما: ١٩٩٣، ٢٢٦) وقف على الغرب و فلسفته، ويستثني- إلى حد ما- الدول الإسلامية من التطورات الراهنة (انظر : فوكوياما: ١٩٩٣، ٢٣٩) الغرب و فلسفته، وأن مسيرة التاريخ الإنساني كمسيرة القطار إلى مدينة معينة، بعضها تصل بسرعة، والأخرى أقل بطئاً، «فعلاً تصل أغلب هذه العربات إلى المدينة في النهاية. وهذه العربات عندما تصل لا تختلف عن بعضها البعض إلا في شيء واحد ، وهو توقيت وصولها إلى المدينة، ...... إلى الديمقراطية الليبرالية ... ومن ثم نهاية رحلتها الطويلة .. نهاية التاريخ» (فوكوياما: ١٩٩٣، ٢٧٩)، يرى الثاني أن صراع الحضارات سيحل محل الصراع الإيديولوجي الذي ساد الحرب الباردة.

إن هذه التصورات تحوّل وحدة التقارب والتوحيد بين الثقافات و المناهج إلى مجرد خرافة (انظر: حيدر، ١٩٩٨، ٥٨)، وتجعل التوحيد أو التقارب «الذي تزعمه العولمة ليس سوى عملية إكراه لمجتمعات وشعوب الجنوب جميعاً» (حيدر، ١٩٩٨، ٥٨). العولمة تعكس فلسفة و منهج المجتمعات ما بعد الصناعية، وسوف تتمخض عن تقسيم إيديولوجي لتاريخ العالم بين مجتمع المعلومات، من جهة، وبين ما عرف بدول

الجنوب، من جهة أخرى. فهذه لا تعيش زمن العولمة، بل أزمنة مختلفة و مركبة و مختلطة، تتعايش فيها أنماط ما قبل الحداثة، والحداثة و ما بعدها. فتلك سمة التمدّن في العالم الثالث إن الحضارة العالمية لا تعبر عن حاجاتها، ولا عن هويتها، بل عن حضارة المجتمعات ما بعد الصناعية.

استناداً إلى ذلك فإننا لا نأخذ بوجهة النظر القائلة بأن العولمة تؤدي إلى تمازج وتزاوج ثقافي عالمي. (انظر: Pieterse, 1998,112) بل إلى هيمنة ثقافية ومنهجية. فنحن لسنا أمام عولمة ثقافية، بل أمام ثقافة العولمة. هذه هي الرؤية المنهجية العامة، أما بخصوص نشأة علم اجتماع عالمي، وبخصوص المنهج كطريقة للبحث عن الحقيقة، فقد بينا أن العولمة ليست تزاوجاً ثقافياً، ولا تجانساً تحديثيا، بل هيمنة.

وإذا كان علم اجتماع الحداثة قد نشأ مع تكوين الدولة القومية، واتخذ من المجتمع القومي موضوعاً للدراسة، فإن هذا النمط من علم الاجتماع، الذي بلغ ذروته مع الوظيفية البنائية ونظريات التحديث، قد تجاوزته العولمة. إن السوسيولوجيا العالمية الجديدة لن تركز على دراسة المجتمع القومي، بل على المؤسسات الاجتماعية والمجتمع العالمي، بمعنى آخر إن علم الاجتماع سيركز على دراسة الأشكال و الأزمنة و الأماكن ما بعد القومية. وسوف تحتفظ الدولة بأهميتها الاستراتيجية، لكنها لن تبقى الفاعل الوحيد في الميدان، ذلك أن العولمة ستقيد حركتها، في الوقت الذي تتصاعد فيه أهمية وسلطة المؤسسات الدولية، و التعاون الإقليمي، والمنظمات المستقلة.

بهذا فإن علم الاجتماع العالمي ليس علم اجتماع ما بين المجتمعات، وما بين الأمكنة والثقافات (انظر: Pieterse, 1988 ,120)، والتفاعل بين الثقافات المحلية و الخارجية، بل هو سوسيولوجيا المجتمعات ما بعد الصناعية.

وقد يسأل سائل عن علاقة الحداثتين، الأولى والثانية بالمناهج؟ والجواب: إن الاختلافات في نظرة كل منهما للإنسان و المجتمع، والتحديات التي تصاحب المجتمع العالمي، هما ما يؤسسان إشكالية المناهج في ما بعد الحداثة. فإذا كانت الإشكالية

المنهجية للحداثة الأولى قد دارت حول المسائل المعرفية و الاجتماعية والإيديولوجية، وحول أنسنة و عقلنة المجتمع، فإن إشكالية الحداثة الثانية لم تعد تحسب للقضايا السابقة حساباً، كما لم تعد المسألة الاجتماعية العالمية تعنيها. وإذا كان العلم في الحداثة الأولى ينطوي على مغزى إنساني، ويخضع لسيطرة الإنسان، فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصال، أو التكنولوجيا الثقافية، بمفهوم بل (Bell) تفتقر إلى هذا المغزى الإنساني، وتسخر من كل الطوباويات والمثل الإنسانية لعصر التنوير. إن المجتمع ما بعد الصناعي، كما يشير بل (Bell) في كتابه (Die Postindust-rielle Gesellschaft) يتميز عن المجتمعات ما قبل الصناعية و الصناعية بتغير البناء الاجتماعي، فهو مجتمع العلم والمعلومات، محوره الأساسي مركزية المعرفة النظرية كمصدر للتجديد ونقطة انطلاق للبرامج الاجتماعية والسياسية، فضلاً عن اقتصاد الخدمات، وتغير البناء المهني، و تحكم التكنولوجيا بالمجتمع، وقيام ما يسميها بل بالتكنولوجيا الثقافية (انظر: Bell، ١٩٧٣، ٣٢). إن الإشكالية المنهجية والعلمية لهذا النمط المثالي تتمثل في طبيعة العلاقة بين التكنولوجيا و الإنسان «فالقرارات الاجتماعية تصبح تدريجياً مسألة التقنية» (Bell ، ١٩٧٣، ٥٢)، و الأهداف والقيم الفكرية و الإنسانية تتراجع في ضوء تصاعد أهمية العمل التقني. و الأهم من ذلك كله «فإن نشأة و تكوين المثقفين التقنيين المتزايدين عددياً سيحول العلاقة بين هؤلاء و مثقفي العلوم الاجتماعية إلى مشكلة» (انظر : Bell ، ١٩٧٣، ٥٣). فسدنة الحداثة الأولى هم المفكرون الاجتماعيون، أما سدنة الحداثة الثانية فهم علماء الطبيعة و المعلومات.

الإشكالية المنهجية تكمن في تحويل الإنسان إلى ملحق للتكنولوجيا، وإلى إنسان قاصر وعاجز عن السيطرة على التكنولوجيا، وعلى مخاطرها الاجتماعية و الإيكولوجية غير المحسوبة. إن التكنولوجيا الثقافية، أي تنظيم الحياة الاجتماعية من خلال التكنولوجيا، ستكون على حساب استقلالية الإنسان، وستزيد من الصراع بين قساوسة التكنولوجيا وعلماء المجتمع (انظر: Bell، ١٩٧٣، ٢٨٩) ، أي بين التكنولوجيا و العقل. إن إشكالية المنهج في عصر العولمة تكمن في أن الحداثة الأولى

أسّستها العلوم الإنسانية، ومحورها الإنسان، أما الثانية فهي نقد للأولى وتشكيك ورفض لأهدافها، فضلاً عن كونها لا تملك مشروعاً إنسانياً، وليس العقل ربّانها، بل التكنولوجيا الثقافية. إضافة إلى ذلك فهناك الإشكاليات الأخلاقية للمناهج و التي تثيرها مشاكل الاستنساخ، و ما يطلق عليه حالياً بالإنسان البيولوجي، وتدمير البيئة والتدخل فيها ... إلخ.

إن قيام علم اجتماع عالمي يتطلب بالطبع تغيراً في مناهج و مفاهيم و مقولات علم الاجتماع وقيام نماذج نظرية كبرى تدور حول المجتمع العالمي، وتداعي الأصوليات المنهجية الثنائية السابقة - منهج استقرائي / استنباطي، وميكرو / ماكرو، و إشكالية القيم في العلوم الاجتماعية - وتدعيم «الخيال السوسيولوجي»، ذلك المفهوم الذي أدخله رايت ملز (C. Wright Mills)، ويعني «قدرة الباحث الفكرية على فهم الصورة التاريخية العامة والكلية للإنسان والمجتمع» ، إذ ليس بإمكاننا فهم التحولات الدولية الراهنة و ظاهرة العولمة بمعزل عن عملية التطور التاريخي

من المؤكد أن المجتمع العالمي يتجه نحو الوفاق أكثر من الاختلاف، وكذلك المناهج أيضاً. إن مناهج ما بعد الحداثة تتسم بكونها منزوعة الإيديولوجيا، وبعيدة عن الحتميات و الأصوليات المنهجية المعروفة، وتسير نحو التكامل والتعدد، لا الاختلاف، وإن كان هناك خلاف منهجي، فهو خلاف في وجهات النظر و الاجتهاد و التفسير. ولهذا فإن المسألة الاجتماعية ونقد العلم اللتين شغلتا المنظِّرين في المجتمعات الحديثة قد انتهتا بانتهاء القطبية الثنائية التي سادت إبان الحرب الباردة. كما أن النقد الاجتماعي الذي أسس الخلاف المنهجي السابق أخذ في الأفول. إن الخلاف بين المناهج الكيفية و الكمية قد أصبح جزءاً « من الماضي، لكن المناهج الكيفية التي ترتكز على تفسير و تأسيس ثقافة العالم الجديد سوف تشهد تطوراً ملحوظاً. ولذلك نلاحظ أن المناهج الكيفية، البعيدة عن المصالح الإيديولوجية، كعلم الاجتماع التفسيري، ومنهج التأويل (Hermeneutik) و المنهج الفينومينولوجي، والتفاعلية الرمزية ونظريات المجتمع العالمي و الاتصال هي التي تؤسس علم الاجتماع العالمي.

على مستوى مجتمعات ما بعد الحداثة التي تسير باتجاه التجانس الثقافي نلاحظ

حالياً نمطاً من العولمة الثقافية والمنهجية و التثاقف المعرفي، بالنظر إلى مرجعيتها الثقافية ومصالحها المشتركة، لكن هذا لا يصدق على ما عُرف بدول الجنوب، نظراً إلى اختلافها الثقافي ووضعها الاجتماعي، وكونها لا تعيش العولمة.

أما إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية العربية في مرحلة ما بعد الحداثة فهي أشد تعقيداً لعدة أسباب، أوجهها استمرار العوامل التي سبق ذكرها، وأسست إشكالية المنهج أولا، واستمرار الصراع الإيديولوجي المضمر والظاهر بين المجتمعات ما بعد الصناعية و المجتمع العربي و ما عُرف بدول العالم الثالث، سواء أكان ذلك على شكل صراع الحضارات، كما يرى هينغنتون، أو وَسمْ العقل العربي الإسلامي بالعجز عن بناء حداثة عربية إسلامية ثانياً، واستمرار الهيمنة الثقافية الغربية عن طريق النظريات و المناهج المستوردة ثالثاً، وعجز هذه المناهج عن تفسير المجتمع العربي والتغيرات الدولية الراهنة رابعاً، وقصور في الإنتاج المعرفي خامساً، وزيادة الهوة الاقتصادية والعلمية بين المجتمع العربي و مجتمعات ما بعد الحداثة.

ومع ذلك يبقى السؤال ما العمل؟ فالعلم ملزم بطرح الأسئلة و الإجابة عنها.

رابعاً: ما العمل

« لا نريد أن يُفهم من سياق البحث أننا بصدد البحث عن خصوصية عذراء، أو أصالة متفردة، تعلو كل إرادة فهم أو تفسير، أو تعقل. إننا بالعكس من ذلك، نسلم بالقدرة التفسيرية للنماذج المنهجية العلمية المتعددة، نسلم بقدرة هذه المناهج على صياغة قواعد تيسّر الفهم و العمل، التعقل و الممارسة. ولكننا لا نريد باسم العلم أن تتحول قواعد البحث، ومفاهيمه إلى نسخ جاهزة، صالحة لكل زمان و مكان، وبدون أي احتراس منهجي، حيث نتخلى عن مطلب اليقظة اللازمة لكل ممارسة معرفية، ونتيه في ممارسة النقل، بدل ممارسة التفكير» (عبد اللطيف ،١٩٨٧، ٦٤).

إن المناهج و النظريات و المفاهيم متغيرة، وكذلك موضوع علم الإجتماع، وهذا المجتمع ليس ساكناً، بل متغير ، وبتغيره تتغير وظائف علم الاجتماع. إن التغيرات في وظائف علم الاجتماع ليست سوى نتائج للتغيرات الاجتماعية. فالنظريات «والمفاهيم

ليست جواهر أزلية، وقدرتها التفسيرية محدودة ونسبية، ولن نتمكن من التقدم في فهم تراثنا الفلسفي، وتراثنا على وجه العموم إلا بالانفتاح المنهجي» (عبد اللطيف، ١٩٨٧، ٦٦)، و بالتجديد المنهجي، وبتطوير أدوات ومصادر البحث، حتى تكون قادرة على استيعاب وتفسير التغيرات المنهجية الكونية، وبالتوجه التاريخي في علومنا الاجتماعية، وبالدخول في حوار نقدي مع مناهج علم الاجتماع، وبدراسة التغيرات الاجتماعية الدولية وآثارها على مجتمعنا.

ولما كانت المناهج هي وسائل إنتاج الفكر، وتكوين العقل، وتأمّل في واقع و مستقبل المجتمع، فإن الخطاب المنهجي العربي، لن يساهم في فهم وتفسير مشاكل المجتمع العربي، ما لم ترتبط علوم الحياة بالمجتمع أولاً، ويطور مفاهيمه وأدواته ونظرياته من خلال التفاعل مع موضوعه ثانياً، فالغرض من النظريات و المناهج، كما يقول ملز «هو إطلاق الخيال السوسيولوجي، بدلاً من تقييده، وأن أكبر عائد للنظرية و المنهج، هو إعادة صياغة مشاكلنا» (ملز، ١٩٨٧، ٢١٣)، ويدخل في حوار نقدي مع الخطاب المنهجي الدولي ثالثاً، (مناهج الحداثة و مفاهيمها كانت مفصلة للدولة القومية، أما في ما بعد الحداثة فالخطاب المنهجي يدور حول تفسير المجتمعات ما بعد القومية)، و يأخذ بالتعددية المنهجية، ويساهم في دراسة المجتمع العالمي رابعاً، ويوسع دائرة البحث الميتودولوجي (المنهجي)، ويركز على المثاقفة المنهجية، فلا يكتفي باستعارة المفاهيم والنظريات، بل يعمل على تكييفها مع الواقع الاجتماعي. وهنا يتعين عليه أن يستفيد من المناهج المختلفة، كالمنهج التاريخي، ومنهج التأويل (Hermeneutik)، و المنهج الظاهراتي، ومن تقنية المعلومات. وقد لاحظنا أن المناهج الكيفية صارت تدرس في كثير من الجامعات مادةً مستقلةً، فلم لا نعمل بذلك في جامعتنا. لا يمكن تجاوز هذه الأزمة المنهجية إلا بتبني عدة مواقف متكاملة:

أولاً: الدراسة النقدية، التاريخية - الموضوعية للفكر الغربي، «فالبداية هي تحديد موقفنا من الآخر، وهو موقف يحتاج إلى قبول الآخر تجربةً بشرية دون الانبهار به، و الاستفادة منه دون الاستيراد عنه، ومتابعة أعماله دون التعبد في محرابه».

ثانياً: الخطوة الثانية، وهي محاولة التوصل إلى الخصوصية المنهجية والمفاهيمية؛

وذلك يتاح من خلال المناهج التي وضعها الآخرون، ولكن بصورة نقدية، تركّز على اكتشاف الجوانب السلبية في هذه المناهج، ومن ثم التركيز على تطويرها، واكتشاف البدائل الملائمة لها، فنغير من المفاهيم و المناهج بالأسلوب الذي يتجاوز سلبياتها، ويتجاوز تحيزاتها.

ثالثاً: من خلال تطوير المفاهيم و المناهج... يتاح لنا منهجية فكرية متميزة نسبياً، يمكن أن تساعدنا في اكتساب رؤية جديدة عن الظاهرة، تختلف عن الرؤية التي تقدمها هذه المناهج.. ومن خلال الاكتشافات الجديدة يتاح لنا إعادة صياغة المفاهيم والمناهج والتصورات النظرية

رابعاً: هنا تصبح الثورة العلمية ضرورة لا مفر منها. فمن خلال ما نصل إليه من اكتشافات جديدة وتجديدية في الفكر والمنهج والنظرية، وبالتالي عن الظاهرة موضع الدراسة، من خلال ذلك يمكن أن يتجمع لدينا القلق تجاه المنهج والنظرية العلمية ... ومن خلال القلق العلمي و الفكري والمنهجي يصبح البحث عن رؤية علمية جديدة، هو الأمل الذي نبغيه.

خامساً: نطرح تصورنا العلمي الجديد، وأيديولوجيتنا البديلة. (حبيب، ١٩٩٥،٧٧٥).

سادساً: إضافة إلى ذلك كله، لا بد من الدراسة النقدية للتراث العربي، والتأكيد على الربط بين العلوم الاجتماعية و المجتمع، مع التركيز على الدراسات المنهجية للفكر الاجتماعي العربي.

سابعاً: دراسة العوائق الإبستمولوجية للفكر العربي المعاصر والتغلب عليها.

ثامناً: تغيير منهجية البحث، ومنهجية التعليم، واختيار وتطوير النظريات، المناسبة لمجتمعنا، فالنظرية هي برنامج بحث، وليست ترفاً فكرياً.

تاسعاً: العمل على تكوين المجتمع العلمي، الذي مازال مفقوداً في مجتمعنا.

المراجع العربية

١- أبو سليمان، عبدالحميد أحمد، ١٩٩١: أزمة العقل المسلم (المعهد العالمي للفكر الإسلامي) فيرجينيا، الولايات المتحدة الإميركية.

٢- أبو صالح، محب الدين أحمد، ١٩٩٥م: تصور مقترح حول منهج البحث، في: بحوث و مناقشات المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي: المنهجية الإسلامية و العلوم السلوكية و التربوية، الجزء الثاني، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأميريكية.

٣- إسكندر، نجيب، ١٩٨٤: المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية، في: سهير لطفي: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، القاهرة.

٤- إمزيان، محمد محمد، ١٩٨١م: منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، (المعهد العالمي للفكر الإسلامي)، فيرجينيا، الولايات المتحدة الأميركية.

٥- باشلار، غاستون، ١٩٨٧: العقلانية التطبيقية (ترجمة بسام الهاشم)، بغداد.

٦- برتو ، دانيال، ١٩٨٧: المنهجية في العلوم الاجتماعية، في الفكر العربي، العدد السادس، ١٥ كانون الأول/ديسمبر، بيروت.

٧- بنعبدالعالي، عبدالسلام، ١٩٨٧: إشكاليات المنهاج في الفكر العربي و العلوم الإنسانية، الدار البيضاء.

٨- الجابري، محمد عابد، ١٩٩٢: وجهة نظر، نحو إعادة بناء قضايا الفكر العربي المعاصر، الدار البيضاء.

٩- الجابري، محمد عابد، ١٩٩٨: العرب والعولمة: العولمة والهوية الثقافية، تقييم نقدي لممارسات العولمة في المجال الثقافي، في : مركز دراسات الوحدة العربية (ناشر) : العرب والعولمة، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

١٠- حبيب، رفيق، ١٩٩٥: العلوم الاجتماعية بين التحديث والتغريب، نموذج علم النفس، في: المسيري، عبدالوهاب (محرر): إشكالية التحيز، الجزء الثاني، القاهرة.

١١- حدية، المصطفى، ١٩٨٧: قضايا إبستمولوجية في علم النفس الاجتماعي، علم النفس الاجتماعي العربي كنموذج، في : بنعبدالعالي، عبدالسلام: إشكاليات المنهاج في الفكر العربي و العلوم الإنسانية، الدار البيضاء.
١٢- حيدر، محمود ، ١٩٩٨: مفهوم السيادة بعد الحرب الباردة، الدولة المعولمة، في معلومات دولية، مجلة فصلية تصدر عن مركز المعلومات القومي في الجمهورية العربية السورية، دمشق.
١٣- صالح، ناهد، والحسيني، رباب، و إسماعيل، منيرة، (محررات)، ١٩٩٠ الندوة التحضيرية لمؤتمر: أخلاقيات البحث العلمي الاجتماعي، ٤ إلى ٦ يونيو، المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية، القاهرة.
١٤- صبور، إمحمد، ١٩٩٢: المعرفة و السلطة في المجتمع العربي،الأكاديميون العرب والسلطة، (منشورات مركز دراسات الوحدة العربية)، بيروت.
١٥- فوكوياما، فرانسيس، ١٩٩٣: نهاية التاريخ (ترجمة حسين الشيخ) ، بيروت.
١٦- فيركس، فيكور. س، ١٩٧٥: الإنسان التكنولوجي، الأسطورة والحقيقة (تعريب زكريا إبراهيم و يوسف ميخائيل أسعد)، القاهرة.
١٧- الفهري، الفاسي، ١٩٨٦: ٦٢، في: عبدالله العروي وأخرون: المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء (الاقتباس منقول عن شرابي، ١٩٩٠: النقد الحضاري للمجتمع العربي).
١٨- ملز، رايت، ١٩٨٦: الخيال العلمي الاجتماعي (ترجمة عبد الباسط عبد المعطي وعادل الهواري)، الإسكندرية.
١٩- سارة، ناثر، ١٩٩٠: التربية العربية منذ ١٩٥٠م، إنجازاتها، مشكلاتها، تحدياتها، منتدى الفكر العربي،عمان.
٢٠- شرابي، هشام، ١٩٩٠: النقد الحضاري للمجتمع العربي في نهاية القرن العشرين، بيروت.
٢١- شغموم، الميلودي، ١٩٨٤: هنري بوانكاري وقيمة العلم، بيروت.

٢٢- شكري، غالي، د.ت.: دكتاتورية التخلف العربي، مقدمة في تأصيل سوسيولوجيا المعرفة، بيروت.

٢٣- العرابي، عبدالقادر، ١٩٨٣: علم الاجتماع العربي، في: الكتاب السنوي لعلم الاجتماع، العدد الخامس، القاهرة،دار المعارف.

٢٤- العرابي، عبدالقادر، ١٩٩٧: علم الاجتماع العربي بين المحلية والعلمية، مجلة إضافات، العدد الثاني، القاهرة.

٢٥- العرابي، عبدالقادر، و الهمالي، عبدالله، ١٩٩٠: إشكالية علم الاجتماع العربي وتطبيقاته في الجامعات العربية، في: المستقبل العربي، العدد ١٤١، نوفمبر.

٢٦- العرابي، عبدالقادر، ١٩٩٨: التنشئة الاجتماعية وتحديات المستقبل في المجتمع العربي، في جريدة الشرق الأوسط، تاريخ ١٩٩٨/٩/١٠.

٢٧- عبد اللطيف، كمال، ١٩٨٧: صعوبات الاستعمال المنهجي للمفاهيم، في: بنعبد العالي، عبد السلام: إشكاليات المنهاج في الفكر العربي والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء.

٢٨- غليون، برهان، ١٩٨٧: اغتيال العقل: محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، القاهرة.

٢٩- غورفيتش، جورج، ١٩٨٨: الأطر الاجتماعية للمعرفة (تعريب:خليل أحمد خليل)، بيروت.

٣٠- فوكو، ميشال، ١٩٨٧: حفريات المعرفة (تعريب سالم يفوت) ، بيروت.

٣١- كريب، إيان، ١٩٩٩: النظرية الاجتماعية من بارسنز إلى هابرماس (ترجمة محمد حسين غلوم)، صادر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٣٢- لطفي، سهير، ١٩٨٤: إشكالية العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، القاهرة.

٣٣- معتوق، فريدرك، ١٩٨٥: منهجية العلوم الاجتماعية عند العرب، بيروت.

٣٤- الوردي، علي، ١٩٧٧: منطق ابن خلدون في ضوء حضارته وشخصيته، تونس.

٣٥- ميتشو، برنارد، ١٩٩: أنموذج مفقود أم مشروعات ممنوعة، في: ديوجين، العدد ١٧٣ /١١٧، القاهرة.

٣٦- وقيدي، محمد، ١٩٨٧: المفاهيم السياسية في التداول العربي المعاصر: ملاحظات منهجية، في: بنعبد العالي، عبد السلام: إشكاليات المنهاج في الفكر العربي والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء.

٣٧- نهرا، فؤاد، ١٩٩٨ الوطن العربي وتحديات العولمة: بين واقع التجزئة وضرورة الوحدة، في: معلومات دولية، دمشق.

٣٨- هرسوفيتش، ماريا، ١٩٩٨: النهج الماركسي، في: المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ١٥٧، القاهرة.

المراجع الأجنبية

1- Acham, K, 1972: Vernunft und Engagement, sozialphilosophische Untersuchungn. Wien.

2- Acham, Karl, 1983: Philosophie der Sozialwissenschaften, Muenchen.

3- Adorno, Th,W. u.a., 1969: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Berlin.

4- Aron,R,1965: Die deutsche Soziologie der Gegenwart, Stuttgart.

5- Baier H, 1969: Soziale Technologie oder soziale Einanzipation,zum Streit zwischen Positivisten und Dialektikern, in Schaefers,B. : Thesen zur Kritik der Soziologie, Frankfurt.

6- Bell, Daniel, 1975: Die postindustrielle Gesellschaft, Frankfurt am Main.

7- Berger,P.I., 1977: Einladung zur Soziologie,Muenchen

8- Dahrendorf,R., 1970: Vom Nutzen der Soziologie, in : Adorno, Th. W.und Albert, H. u.a: Soziologie zwischen Theorie und Empirie, soziologische Grundprobleme, Muenchen.

9- Dilthy, W., 1930, Gesammelte Schriften,Bd, VII, Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften.

10- Giddens, A.,1999: Der dritte Weg, Die Erneuerung der sozialen Demokratie, Frankfurt arn Main.

11- Habermas, J, 1998: Die postnationale Konstellation, politiche Essays, Frankfurt.
12- Habermas, J,1968: Erkenntnis und interesse, Frankfurt-Germny.
13- Habermas,k,1971: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt.
14- Kuhn, Th., 1969: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt, Germany.
15-Luckmann, Th.u. Berger,P.,1974: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, eine Theorie der Wissenssozoiologie, Frankfurt.
16-Merton, R.K., 1985: Entwicklung und Wandel von Forschungsinteressen, Aufsaetze zur Wissenssoziologie,Frankfurt-Germany.
17-Opp,K.D., 1970: Methodologie der Sozialwissenschaften, Einfuehrung in die Probleme der Theoriebildung, Hamburg.
18-Pieterse,J.N., 1998: Der Melange-Effekt,in: Beck, U. (Hrsg): Perspektiven der Weltgesellschaft,Frankfurt-M.
19-Topitsch,E,1976: Logik der Sozialwissenschaften, Koeln.

د. عبدالقادر العرابي
د. عبيد العمري

المناهج الغربية
خصوصيتها وإشكالية التبيئة

د. سعد البازعي *

ملخص

يتناول هذا البحث بعض الاتجاهات المنهجية في النقد الغربي المعاصر لإبراز السياق الفلسفي و النقدي / الأدبي الذي نشأت فيه و الذي تتضح من خلاله خصوصية تلك الاتجاهات بوصفها منتجات ثقافية. ويفترض النقاش أن تلك الاتجاهات ظهرت استجابةً لأسئلة معرفية و بحثية ملحة وذات تاريخ متراكم متفاعل يفضي بعضه إلى بعض في تسلسل تاريخي و ثقافي يصعب تجاهله عند السعي إلى تحقيق تفاعل نقدي مع تلك الاتجاهات.

تتأسس أطروحة البحث على أن التفاعل المشار إليه يشكّل، إلى جانب سؤال التراث، أحد أبرز سؤالين مطروحين في الفكر العربي المعاصر ومنه النقد الأدبي. وتستعرض آراء بعض النقاد الغربيين والعرب المعاصرين إزاء إشكالية المنهج، مؤكدةً ضرورةَ التعرف إلى السياقين الفلسفي و النقدي للمناهج النقدية بوصفهما الخطوة الأساسية لتبيئتها.

* استاذ الأدب الانجليزي، كلية الآداب، جامعة الملك سعود

للمناهج النقدية، أو طرق تناول الأدب والبحث فيه، حضور متواتر منتشر في ثقافتنا و ممارساتنا النقدية في العالم العربي. وهذا الحضور إما معلن في شكل إعلانات تقديمية و مناقشات مستفيضة تؤكد استخدام الناقد منهجاً ما عن قصد، أو غير معلن في ممارسات نقدية تتكئ على أطروحات أو فرضيات غير معلنة، أو غير محسوبة. فالمنهج حاضر على نحو ما سواء أُعلن عنه أم لم يُعلن. ولأن المنهج أداة طاغية في تشكيل المقدمات و النتائج التي تفضي إليها فإن البحث فيه يغدو ملحاً في سياق ينشد التعرف إلى آليات التفكير و كيفية تشكّل الثقافة عموماً. وفي هذا البحث محاولة لطرح المنهج من زاوية نظرية تنشد مزيداً من الوعي بإشكالية التوظيف المنهجي سيما أن تلك الإشكالية جزءٌ من إشكالية المثاقفة و العلاقة بالآخر عموماً. سأتوقف أولاً عند بعض الوجوه العامة للإشكالية ثم أنتقل إلى المبحث الخاص بمشكلة هذا البحث.

لعل من الممكن القول إن مفردة «منهج» و مرادفاتها من أكثر المفردات شيوعاً في خطابنا النقدي والتربوي وثقافتنا المعاصرة إجمالاً. فمفردة «منهج» قياساً على الوضع في المملكة العربية السعودية، على الأقل، تشيع بين الطلاب و المدرسين و التربويين عموماً في مراحل التعليم العام (ما قبل الجامعي) ، بينما تشيع في المراحل الجامعية مفردات رديفة مثل «مسار» أو «مساق»، و الأجنبية «كورس»، التي تترجمها المفردتان العربيتان السابقتان، فتشير إلى الأساس الدلالي نفسه: المنهج هو الطريق أو المسار. وفي أساس الدلالة كون العلم أو المبحث المدروس «طريقة في التفكير» في هذا العلم أو ذاك: منهج الرياضيات هو الطريقة أو الطرق التي يمكن بواسطتها

الوصول إلى معلومات أو حقائق رياضية، ومنهج الأدب هو كذلك مسار يفضي إلى فهم أو تذوق الظاهرة الأدبية، وهكذا.

غير أن هذا الفهم لطبيعة المنهج لم يكن دائما هو الهادي إلى الدخول في فروع العلم المختلفة، وإنما طغى عليه ما تراكم من المعرفة في تلك الفروع حتى غدا الركام هدفاً بحد ذاته، لا سيما في العلوم الإنسانية أو الاجتماعية. فدارس علم الاجتماع، مثلاً، يقضي معظم وقته في استيعاب ما أنتجه الباحثون أو العلماء في هذا المجال، و كذلك يفعل دارس التاريخ، و الأدب و غير ذلك. ومن هنا توارى دور «المناهج» بوصفها طُرقاً لبحث الظواهر المختلفة وصارت أوعية لمعرفة سابقة تملأ جنباتها وتعيق رشاقتها الأولى وبكارة تطلعها إلى معرفة أساسية.

ينسحب ذلك أيضاً على المناهج بمعناها المتداول في مجالات الفكر و الدراسة النقدية، ومنها الفلسفة والنقد الأدبي. فمنهج كالشكلانية هو في المقام الأول طريقة في التفكير حول الأدب و تناوله و تحليله تعطي الشكل أهمية أولى، و كذلك هو الحال في منهج نقيض كالماركسية حين يتجه إلى تشكّل الأدب بوصفه نتاجا للتفاعلات الاجتماعية و الاقتصادية و الأيديولوجية المحيطة. وينطبق على غير هذين المنهجين ما ينطبق عليهما، لا سيما في مسألة التراكم وغياب الشاغل المعرفي / الشعور الأساسي وراء سؤال المنهج. فعلى الرغم من ارتفاع مستوى البحث لدى المفكر أو الناقد قياساً إلى مستوى الطالب على مقعد الدراسة، فإن طرائق البحث تظل مهددة، وغالباً مكتسحة، بركام المعرفة المكتسبة في حقل من الحقول بحيث يؤدي ذلك إلى تواري شاغلها المنهجي الأساسي، ويتحول الناقد إلى طالب كسول آخر يتكئ على معطيات سابقة دون مساءلة. ومع ذلك فإنه من الصعب على أي مفكّر أو ناقد أن يدعي الخلاص التام من هذا المأزق، لكن المفكرين والنقاد يتفاوتون في مدى تنبيههم إليه، من ناحية، ومدى تمكنهم من تجاوزه أو التقليل من تأثيره، من ناحية أخرى.

من هنا يغدو ملحاً طرح سؤال المنهج، لأنه في نهاية المطاف يتوخى توسيع فضاءات الوعي بإشكالات التعلم و البحث، وصولاً إلى رؤى أكثر قدرة على التحرك تحت ثقل الركام المعرفي السابق. وهذا بالضبط هو ما أسعى إلى الوصول إليه في ملاحظاتي التالية، سيما أن سؤال المنهج الذي يتبادر إلى ذهني سؤال حضاري حيوي يدخل في عمق الموقف الحضاري للثقافة العربية في علاقتها بالثقافات الأخرى، و بتحديد أكثر الثقافة الغربية التي مازلنا نتعلم منها المناهج و أسئلتها و ما تفضي إليه على مدى قرن ونيف هو عمر النهضة العربية المعاصرة.

الشاغل المُلح هنا إذن هو المنهج بوصفه إرثا غربيا تلقته الثقافة العربية و تشكّل إثر تلقيه كثير من معارفنا المعاصرة و منها معرفتنا للأدب، سواء كنا ندرّسه طلاباً أو ندرسه و نحلّله وننظر له كأساتذة في الجامعات، أو نتعامل معه كباحثين مستقلين خارج الإطار التربوي. المنهج حضور طاغ و مؤثّر سواء وعيّنا حضوره أم لم نعه، سواء أعلنا تبنّينا إياه أم لم نفعل. ولكن الغالب على حضوره هو الإرث المعرفي الذي يتضمنه و الأسئلة التي قام عليها، والناقد العربي في كلتا الحالتين أقرب إلى عدم الوعي بالجانبين معاً، لا بالإرث ولا بالأسئلة. وفيما يلي سأوضح ما أقصده بالاثنين: الإرث و الأسئلة، في سياق تناولي لما أسميه خصوصية المناهج الغربية. وسيفضي بنا ذلك إلى أسئلة أخرى حول إشكاليات التبيئة العربية لمثل تلك المناهج.

يأتي الانشغال الحالي ضمن متابعات تنظيرية وبحثية أنجزها نقاد غربيون وعرب و تشكّل منها مسار في التفكير النقدي حاولت في السنوات الماضية الإفادة منه و الإسهام فيه. فقد توقفت في مرحلة سابقة عند تحيزات المناهج الغربية، أي انسجامها مع خصوصيتها الثقافية، ثم انتقلت في مرحلة تالية إلى بعض نماذج المثاقفة العربية لتلك المناهج، لا سيما المنهج البنيوي.(١) وإني إذ أعود في الملاحظات التالية إلى بعض ما استوقفني في المباحث السابقة فإني أتطلع في المقام الأول إلى لم شتات بعض أسئلته و ملاحظاته الأساسية علها تستثير أسئلة و ملاحظات تزيد مساحة الضوء في مسألة بالغة الحيوية.

إن تحيز المنهج النقدي، أو انسجامه مع معطياته الثقافية أو الحضارية عموماً، مسألة استوقفت العديد من المفكرين و النقاد الغربيين و العرب على تفاوت بينهم في المنطلقات ومدى الاهتمام. من الغربيين استثارت المسألة أناساً منهم : جورج شتاينر، جفري هارتمان، فريدريك جيمسون، جيرالد غراف، جوناثان كلر، إيفان واتكنز، سوزان هاندلمان(٢)؛ أما من العرب فقد استوقفت كثيرين منهم: إحسان عباس، شكري عياد، فاضل ثامر، عبدالعزيز حمودة، محمد برادة، نجيب العوفي، مثلما استوقفت ناقدا يقف بين العالمين الغربي و العربي هو إدوارد سعيد. لقد تحدث هؤلاء وغيرهم عن وجوه مختلفة من وجوه التحيز والخصوصية الثقافية، و بالطبع فقد تباينت الرؤية الغربية عن العربية إجمالا حول المسألة. فبينما توقف النقاد العرب عند المسألة بشكلها المباشر، أي من حيث هي إشكالية للثقافة العربية والنقد الأدبي العربي بشكل خاص، نجد النقاد في الجانب الغربي يتوقفون أمام وجوه أخرى، أوثق صلة بالثقافة الغربية نفسها. فهناك من استوقفه تجذر بعض التيارات المعاصرة في الفكر و الثقافة الرأسمالية (جيمسون، غراف)، ومن تحدث عن الأصول الفلسفية و الصلات الدينية لتلك التيارات (شتاينر، هارتمان،كلر،تودوروف، نورس،هاندلمان). هذا بالإضافة إلى من توقف عند البعد السياسي، كما فعل إدوارد سعيد وغيره. وأود فيما يلي أن أشير إلى بعض تلك الوقفات في الجانبين الغربي و العربي.

أولاً: الموقف الغربي إزاء الخصوصية النقدية

في كتاب بعنوان الأدب و منظّروه: رؤية شخصية لنقد القرن العشرين (١٩٨٧)، يتوقف الناقد البلغاري المعروف تزفيتان تودوروف الذي عُرف في مرحلة سابقة رائداً للتحليل البنيوي للأدب، عند أثر الفيلسوف الهولندي اليهودي سبينوزا في القرن

السابع عشر في الفكر الغربي لا سيما تحليل النصوص الدينية (الكتاب المقدس)، ومن ثم في النقد الأدبي بوصفه تحليلا لنصوص من نوع آخر. بعد سبينوزا، يقول تودوروف، «لم يعد المعلقون يتساءلون: هل ما يقوله هذا النص صحيحاً؟، و إنما يتساءلون فقط: ماذا يعني هذا النص بالضبط؟» (٣). بمعنى أننا إزاء غياب للقيم الأدبية التي تحمل دلالات الصحة و الخطأ بعد تزايد معدل العلمنة الثقافية على يد أمثال سبينوزا، على النحو الذي يُرى من هيمنة المرئي والملموس أو المعيش من خلال التجربة الحسية التي ترفض الماورائيات أو الغيبيات التي تعد مصدراً أساسياً لمشروعية السؤال عن الصحة والخطأ. وبالطبع فإن ذلك التغير بات مألوفاً في الممارسة والتنظير النقديين في الوقت الحاضر إلى حد النظر إليه مسلمةً لا تحتاج إلى تفكير وغائبة من ثم عن الوعي النقدي. وإذا كان ذلك الغياب عن الوعي قد حدث في الغرب نفسه، فما بالك بغير الغرب مما لا يشترك في الإرث الفلسفي الذي تولد عنه التغير المشار إليه.

أحد النقاد الغربيين الذين استرعى انتباههم أيضاً تأثير سبينوزا الهائل في تطور النظريات النقدية الغربية المعاصرة هو كرستوفر نورس الذي درس ذلك التأثير في كتاب كامل صدر عام ١٩٩١، وتوصل فيه إلى إن ذلك التأثير امتد إلى النقد الحديث في مرحلتيه الرئيستين، مرحلة البنيوية و مرحلة ما بعدها.(٤) فالماركسيون في مرحلة البنيوية كالتوسير استفادوا من سبينوزا، كما يقول نورس، في محاولة التوفيق بين الأيديولوجيا والحقيقة، أو بين المتغير و الثابت، بينما سارت المجموعة الأخرى في مرحلة ما بعد البنيوية، وفيها مفكرون ونقاد مثل جيل دولوز ورتشارد رورتي والتقويضيين (أو التفكيكيين) عموماً، في سياق النزوع النسبوي- إن جاز التعبير- في فلسفة سبينوزا و رفضه لمبدأ الحقيقة الثابتة، و يفصل نورس ذلك بمقارنة فكرة سبينوزا في كتابه «حول تصحيح الفهم» المتضمنة أن الأفكار الخاطئة والصحيحة تؤلف معاً نظاماً معرفياً يحكم الفكر الإنساني، بأطروحة الناقد البلجيكي بول دي

مان De Man حول «العمى و البصيرة» التي تقول بأن المفكر أو الناقد يصل إلى أكثر الحقائق عمقاً في حالة من العمى التي يناقض فيها نفسه ناسياً ما كان يفترض فيه أن يقوله(٥).

هاتان الأطروحتان لدى تودوروف ونورس تنطلقان من فرضية أساسية هي أن النقد الأدبي لا يختلف عن أشكال الثقافة الأخرى، ومنها الأدب، في كونه نتاج مؤثرات و بنى فلسفية و أيديولوجية ينبغي الكشف عنها وفهمها لتصحيح الكيفية التي يتم من خلالها تبني أطروحات أو مناهج نقدية محددة. فإذا كان من الممكن، كما يقول إيفان واتكنز في مقالة بعنوان «سياسات النقد الأدبي»، «التعرف إلى ، ووصف مجموعة من البُنى الكامنة التي تشكل إنتاج المعنى في الأدب، فلِمَ لا ينسحب التعرف نفسه على الخطاب النقدي أيضاً؟» (٦) يطرح واتكنز تساؤله هذا في سياق مساءلته للمضمون السياسي لبعض الممارسات النقدية و ما تسعى إليه بعض تلك الممارسات ضمنياً من تخلٍّ عن المسؤولية السياسية، كما في أطروحة دي مان حول العمى والبصيرة المشار إليها قبل قليل. يقول واتكنز: «بمجرد أن يعرف الناقد أن أفضل البصائر ستكون بصيرة عمياء، وأن أفضل الفهم هو سوء فهم (كما تقول معظم النظريات المعاصرة)، وأن أكثر المقولات قرباً من شخصية الناقد مجهولة الانتماء على افتراض موت المؤلف[، فإن الإنسان يكون قد تحرر من أية مسؤولية تحدد الوعي الفعلي بغرض خارجي ....» (ص ٣٥). بتعبير آخر، تتيح مفاهيم النقد المشار إليها للناقد مظلة تقيه مسؤولية الدلالات الاجتماعية والسياسية في خطابه أو ممارسته النقدية وتبعاتها.

يقول واتكنز ذلك في معرض تعليقه على أطروحة قدمها إدوارد سعيد في ندوة جمعته مع واتكنز وغيره من أشهر النقاد الأمريكيين المعاصرين كجوناثان كلر وستانلي فش ومري كريغر وغيرهم لمناقشة تطورات النقد في مرحلة ما بعد البنيوية. وكانت مساهمة سعيد في الندوة مقالته التي ضمّنها بعد ذلك كتابه المعروف «العالم

النص الناقد» الصادر مؤخراً، وعنوانها: «تأملات في النقد الأمريكي اليساري» يوضح الناقد في بدايتها أن ما يسعى إليه في المقالة هو أن «الموقف المعارض للنقد في مرحلة ما بعد النقد الجديد (أي النقد ما بعد البنيوي) يخفي، أو لعله لا يوضح بدقة أفكاره وممارساته التي، في نهاية المطاف، تضمن و تزيد من صلابة البنية الاجتماعية والثقافية التي أنتجت تلك الأفكار والممارسات». (٧) و ما يعنيه هذا ببساطة هو أن النقد الذي يتخذ مواقف معارضة، أو يسارية، في مجتمع رأسمالي غربي، لا يستطيع في نهاية الأمر أن ينجو من التصالح مع معطيات الثقافة في ذلك المجتمع أو ما يمكن أن يسمى المصالح العليا للبنية الاجتماعية والثقافية فيه. ليس هذا فحسب، يقول سعيد، وإنما الملاحظ أن ذلك النقد يخفي انتماءاته أو لا يوضحها بدقة، فهو نقد ممالئ لثقافته مهما ادعى الوقوف في وجهها. وهذه هي الأطروحة التي يواجه بها سعيد منظومة النشاط الاستشراقي في كتابه المعروف حول تلك الظاهرة الضخمة، مستمدا بعض أساسيات أطروحته من الفرنسي ميشيل فوكو الذي طرح مفهوم «شفرات الثقافة» بوصفها قوى تهيمن على الفرد ضمن ثقافته و تجعله معبراً عن تلك الثقافة مدافعاً عن مصالحها العليا، سواء تم ذلك بوعي أم دون وعي، بل وحتى إن كان معارضاً لبعض ما في تلك الثقافة.

من أبرز الشفرات الثقافية التي يمكن الإشارة إليها في هذا السياق، والتي تبدو ملحة لدلالتها البعيدة على انتماء مناهج النقد الغربي المعاصر لمجراها الثقافي الكبير، هي الشفرة الدينية. ليس لدى إدوارد سعيد أو غيره ممن ذكرت الكثير مما يقال حول هذه النقطة، ربما لأنها تدخل في عداد المعارضة الثقافية التي يشتركون فيها معا، والتي تتحول بالتالي إلى مسألة غير مطروحة أو مسكوت عنها إما لوضوحها الشديد بوصفها معطىً أساسياً أو لعدم وجود جديد يمكن أن يقال حولها. لكن المسألة مثارة، وإن بشكل غير مباشر أحياناً، فيما يذكره تودوروف ونورس عن سبينوزا، وفيما يشير إليه آخرون سيأتي ذكر بعضهم.

إنها مسألة الخطاب الديني ووجهه النقيض، أي الوجه العلماني، في النقد الغربي الحديث إجمالا. تلك مسألة مؤثرة في تشكل الخطاب النقدي وعلى نحو لا تكاد تشعر به من قراءة كثير مما يكتب في عالمنا العربي من مقدمات وتطبيقات حماسية لمقولات ذلك الخطاب واستراتيجياته النظرية والتحليلية. توقفت عند تلك المسألة بعض الدراسات المهمة في الغرب، وإن لم تنل ما تستحق من الأهمية و الذيوع لدى النقاد العرب. و من تلك دراسات للأمريكية سوزان هاندلمان التي وضعت في عام ١٩٨٢ كتاباً بعنوان «قتلة موسى: ظهور التفسير الحاخامي في النظرية الأدبية» تناولت فيه طروحات بعض المفكرين و النقاد المؤثرين من ذوي الانتماء اليهودي ثقافة إن لم يكن تدينا مثل فرويد وجاك لاكان وجاك دريدا وهارولد بلوم من حيث هم يتكئون على أطروحات بلاغية و تفسيرية اتكأ عليها قبلهم المفسرون اليهود القدماء في قراءة العهد القديم والتوصل إلى تراثهم الهرمنيوطيقي أو التفسيري الضخم الشديد التعقيد والرهافة المعروف في التلمود أو القبالة.(٨) وبالطبع لم يكن أحد من أولئك متديناً، ومن هنا جاء مفهوم «قتل موسى» في العبارة المجازية للكتاب، فهؤلاء هراطقة بالنسبة لانتمائهم اليهودي الديني من حيث هم نتاج ثقافة مسيحية أعادت تشكيلهم و إن لم تلغ انتماءهم. وقد احتاج هؤلاء لكي يخرجوا على تراث الآباء إلى تنفيذ ما يصفه فرويد بقتل الأب المرموز له هنا بموسى، وإن ظلوا منسجمين مع بعض أساسيات ذلك التراث على النحو الذي تفصله المؤلفة في دراساتها.

لقد كانت أطروحة هاندلمان جديدة في بابها، فمع أنها جاءت مقدمة للعديد من الدراسات التي تناولت الجذور الحاخامية لنظريات النقد الأدبي ومنها دراسات لها هي، فإن ما استقرت عليه الغالبية العظمى من المؤرخين والدارسين هو أن النظريات المشار إليها تعود في المقام الأول إلى جذرين رئيسين: المسيحي والهليني أو اليوناني. يقول كينيث هاملتون في مراجعته كتاب هاندلمان «إن ما تدين به النظريات

الهرمنيوطيقية الحديثة لجذورها اللاهوتية ليس مما يُساءل كثيراً، على أساس أن تلك الجذور هي مسيحية أولاً وهللينية ثانياً (بدلاً من أن تكون عبرية) فيما يتصل بأبنية الفكر والمعتقدات المتعلقة بقوة اللغة و مكانتها» (٩).

ومن الذين أشاروا إلى الجذور المسيحية في سياق النقد الأدبي الغربي المعاصر ناقدان أمريكيان مشهوران، هما جفري هارتمان و ج. هللس ملر. أشار الأول إلى تلك الجذور في عدة مواضع منها إشارته إلى أطروحات الناقد الكندي نورثروب فراي بوصفها ذات أسس بروتستانتية، وأشار الثاني إلى علاقة الشبه التي تربطه بجاك دريدا من حيث كون ملر بروتستانتيا يشترك مع التراث العقلاني اليهودي في أوربا (تراث دريدا) في عدم الارتياح للتماثيل و الأيقونات و ما إليها من منحوتات. (١٠) عدم الارتياح هذا هو الذي يأخذ هيئة التقويض أو التفكيك عند دريدا و ملر في تطبيقه لذلك المنهج في النقد الأدبي، وهو منهج سبق لرولان بارت أن أشار إليه من خلال المظلة الفلسفية التي نما تحتها حين أشار إلى نيتشه وفلسفته العدمية:

في الحقيقة إنني أعتقد أن العدمية nihilism هي الفلسفة الوحيدة الممكنة في وضعنا الحالي ... ولكن يجب أن أتبع ذلك بالقول إنني لا أخلط بين العدمية و السلوك العنيف و التدميري المتطرف - أو على مستوى أعمق، بين العدمية والسلوك العصابي أو الهستيري بشكل أو بآخر ... إننا يجب ألا ننسى أن الفيلسوف الذي مشى بالعدمية إلى حدودها القصوى هو نيتشه ..(١١). هذه العدمية هي التي تترجمت إلى تقويض متصل للمفاهيم الميتافيزيقية وإيحاءات القداسة في الثقافة، وهي التي قصدها بارت مرة أخرى حين أشار إلى أنها ما يربطه بمفكر التقويض جاك دريدا: «بالإضافة إلى كل الأشياء التي أدين بها لدريدا، والتي يدين بها له الآخرون أيضا، هناك شيء يجمعنا معا، إن سمح لي أن أقول ذلك: إنه الشعور بالمشاركة (أو بالرغبة

في المشاركة) في مرحلة من التاريخ سماها نيتشه بـ (العدمية)» (١٢) . ليس ملر إذن هو الوحيد الذي يشعر بالأرضية التي تجمعه بدريدا و إنما هو الصوت الأكثر تأثيراً، ورولان بارت نفسه، يشعر بتلك الأرضية التي تغيب كثيرا عن وعي النقد العربي المعاصر.

ثانيا: الموقف العربي إزاء الخصوصية النقدية:

ينقسم الموقف العربي إزاء هذه المسألة إلى موقفين، موقف يرى أنه ليس ثمة خصوصية تذكر، وأن الأطروحات النقدية الغربية أطروحات إنسانية ينبغي ألا نتردد في تبنيها، وقد نحتاج في ذلك إلى إحداث بعض التعديل؛ وموقف آخر يذهب إلى أن ثمة خصوصية في ذلك النقد يصعب تخطيها إلا بقدر غير قليل من التعديل. وأنا هنا أشير إلى المواقف المعتدلة و الأكثر تبصراً كما تبدو لي، و إلا فهناك المواقف الحادة في الجبهتين، أي التي تتبنى إما تقبلاً شاملاً أو رفضاً حاداً لفكرة الخصوصية، وهذه تصعب محاورتها أساساً. ولعل من الواضح لمتابع هذه الملاحظات أنني أقف مع القائلين بوجود الخصوصية و بالحاجة من ثم إلى كثير من التعديل عند تبني شيء من معطيات الفكر النقدي الغربي.

القائلون بانتفاء الخصوصية يرتكزون في وجهة نظرهم على عدد من المبادئ منها مفهوم العلم، الذي يرونه متجاوزاً للخصوصيات و متساوي العلاقة بالإنسان حيثما كان. يقول جابر عصفور إننا «لا نسمع بين المختصين في العلوم البحتة أو العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ومنهم نقاد الأدب في كل أنحاء العالم الذي تحوّل إلى قرية كونية بالفعل، من يتحدث عن نظرية من نظريات العلوم البحتة، أو عن نظرية من نظريات العلوم الإنسانية، تنتسب إلى هذا القطر أو ذاك من أقطار القرية الكونية إلا على سبيل نسبة الإنجاز النظري أو التنظير الشارح إلى محله، بعيدا عن الخلط

بين العلم والقومية أو العلم و الإيديولوجيا ...» (١٣) وقد تنتفي الخصوصية عند البعض الآخر الحضاري من خلال مفهوم الحضارة الإنسانية الواحدة، أو الفكر الواحد، كما عند الماركسين. فالآخر الحضاري هنا لا يتحدد بمقومات فكرية أو ثقافية عامة، وإنما بمقومات أخلاقية مرفوضة حيثما وجدت. يقول محمود أمين العالم: «إن الحضارة الراهنة ليست هي «الآخر» من حيث إنها حضارة، إن «الآخر» فيها بالنسبة إلينا هو الاستعمار و الإمبريالية والصهيونية والرأسمالية الاحتكارية والعنصرية و الفاشية والنازية... أما من حيث هي حضارة، أي علم و عقلانية وإبداع تكنولوجي و مناهج بحث و فلسفة و أدب وفن وثقافة وهموم مشتركة ... فليست هي «الآخر» (١٤).

في الجانب المقابل تطالعنا آراء نقاد و مفكرين يرون الحضارة ابنة نسقها الخاص الذي لا يحول دون وحدة أساسية لكنه يسم التغير الحضاري، ومنه العلم نفسه، بسمات مميزة. من هذا المنطلق يناقش شكري عيّاد «المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين»(١٥)، ومن هذا المنطلق أيضا ينتقد إحسان عباس ما يسميه «الافتراض الشديد» من الغرب الذي يجعل «الدارس يقع في وهم فكري مزدوج: يتكشف الوهم الأول في إغفال التاريخ الثقافي العربي، ويتجلى الوهم الثاني في جهل التاريخ الثقافي للآخر ..» و يتوصل من هذا إلى أن «الافتراض الشديد» يقع في وهم تماثل التاريخ الكوني الثقافي، وينتقل منه إلى وهم آخر يعتقد بـ «كونية المعايير النقدية الأدبية» «وهو أفتراض فاسد يؤدي إلى التبعية الثقافية أو يفضي إلى المحاكاة الصماء، في أحسن الأحوال.» (١٦) وبناء على فرضيات مشابهة يقول كمال عبد اللطيف: «فلم يعد أحد اليوم يتصور أن معارف الآخر كونية شاملة في ذاتها، ولم يعد الغرب نموذجاً مطلقاً صالحاً للاقتداء. إنما نحن الذين نضفي على معارفه الشمولية، وذلك بامتحانها والمشاركة في إعادة إنتاجها، بتشريحها، ونقدها، ثم بإعادة إنتاجها من جديد، وبشكل مستقل، ومتكامل مع ما يجري في محيطنا التاريخي، وفي مناطق أخرى من العالم» (١٧).

إن مفهوم المحيط التاريخي في كلام عبد اللطيف هو ما يغيب عن قناعات جابر عصفور و العالِم فيما يتصل بإمكانات التفاعل مع الثقافة الغربية. فعلى الرغم من أن هذين ممن يتبنون خطاباً مناهضاً للغرب (الرأسمالي بوجه خاص) ، فإن دوافعهما التحديثية تظل أقوى من أي نقد حضاري يرى الفروق التاريخية، بل الجوهرية في لحمة الثقافة نفسها، التي تجعل الاندماج أو اللقاء الحضاري بالغرب ممكنا فقط عند امّحاء تلك الفروق وهو مما يصعب تصوره. وإذا كان الحديث عن فروق «جوهرية» ضرباً من الميتافيزيقا، فإن الفروق التاريخية والثقافية هي من الفروق الأساسية التي أكدها مفكرون غربيون كثر على نحو مباشر أو غير مباشر ضمن تناولهم لتاريخ المعرفة العلمية في سياقها الغربي والعام. ومن أولئك الفرنسيان ميشيل فوكو Foucault وميشيل سير Serres ، و الأمريكي كون Kuhn والروسي إليا بريغوجين، Prigogine (١٨) فبينما أكد فوكو وكون على تاريخانية المعرفة العلمية، أو انحكامها بمتغيرات التاريخ، على عكس ما أقره الفكر التنويري الأوربي، نجد لدى سير وكون تأطيراً للعلم ضمن متغيرات الثقافة. يقول بريغوجين رافضاً كونية العلم: «أضحى من الملح على العلم أن يعتبر نفسه جزءاً لا يتجزأ من الثقافة التي تطور بين أحضانها.» أما كون فإنه يؤكد في كتابه المعروف «بنية الثورات العلمية» : «اعتباطية العلم» و اتصاله الوثيق بالمتغيرات التاريخية: «ثمة عنصر اعتباطي على ما يبدو، يتألف من الأحداث التاريخية والشخصية، يشكل دائما مركباً تتألف منه المعتقدات التي تتبناها جماعة علمية معينة في وقت معين.» (١٩) من هنا يبدو الحديث عن العلم بوصفه كياناً جوهرياً متعالياً على متغيرات التاريخ و اختلافات الحضارة و الاجتماع الإنساني حديثا فيه من الحلم أكثر مما فيه من معايشة المنجز الفكري المعاصر، وهو منجز غربي بكل تأكيد، لكنه نقدي التوجه إزاء الغرب نفسه.(٢٠) ليس ثمة علم بلا أيديولوجيا، هكذا تبدو الصورة الآن، بل إن الفصل بين هذين تلبس للأدلجة نفسها.

لكن للناقد العربي الحريص على عولمة المناهج النقدية، ضمن منجز الغرب الثقافي عموماً، مبرراته بالطبع، فهو في الغالب محاصر بين قوتين: قوة المنجز الغربي وروعته في كثير من الأحيان، وقوة المعارضة الثقافية المحافظة في الثقافة العربية نفسها، إذ تسعى إلى سدّ منافذ المثاقفة ووأد احتمالات النمو. لذا يصير ضرورياً تبني خطاب العولمة بوصفه استجابة لمؤثرات القوة الأولى و منعتقاً من الثانية: الحضارة الغربية حضارة إنسانية تصلح لكل زمان و مكان. إنه الخطاب الذي سيرفضه أو يتحفظ عليه الناقد نفسه حين يأتي من البيئة المحافظة. كأنما هو يمنح تطلعات «التنوير» ذات البعد الميتافيزيقي الذي ينكره لدى «أعداء» التنوير والعقلانية: «و محصلة ذلك أن «النظرية البنيوية» لا يمكن نسبتها إلى شخص واحد أو إلى قطر أو إلى قومية أو نظام سياسي، لأنها تجاوز ذلك كله من حيث هي صياغة صورية مشتركة، أحالها الجهد الجمعي إلى أفق عالمي من آفاق العلم الإنساني» (جابر عصفور: «تسمية النظرية»). ومع تسليم الناقد بإمكانية رفض أو قبول تلك النظرية فإن المسألة هي تجاوزها لمتغيرات التاريخ و الجغرافيا و الاجتماع، تماما مثل مسألة رياضية مجردة من إشكاليات الفلسفة و التراكم المعرفي الذي تولدت عنه و لم يوجد أساساً في مكان غير أوربا. لماذا لم تولد البنيوية في الصين أو مصر أو البرازيل؟ لماذا لم تولد في القرن السابع عشر؟ هل كان يمكن لمثقف مصري أو سريلانكي أو ياباني أن يطرح إشكاليات البنيوية بدلاً من سوسير أو ياكوبسون أو ليفي شتراوس؟ ذلك ما لا يجيب عنه ناقدنا العربي في حماسته العولمية.

إننا نعيش دون شك أزمة في التفكير و التناول، وإذا كان الإقبال على المناهج الغربية بوصفها مناهج عالمية ليس سوى حل سهل، فإن القول بضرورة التروي والنقد إزاء تلك المناهج لا يقل عنه سهولة. فالمناهج ضرورة لا غنى عنها وليس تحديد المشكلات التي تعتور تبنيها وتوظيفها سوى خطوة أولى نحو تجاوز ما تمثله من تحدّ و تأزم شديدين.

وبكل تأكيد لستُ هنا بصدد تقديم الحل السحري للوضع القائم. بل في اعتقادي أن الحديث عن «حلول» خاطئ من أساسه، لأن المسألة تدخل في صلب التأزم الثقافي العربي عموماً إزاء الثقافة الغربية بشكل خاص، وليس من سبيل لتجاوز ذلك التأزم إلا بمخاض قد يكون طويلاً وصعباً، مخاض تعيشه الأمة ككل، بل تعيشه معظم أمم الأرض إزاء الطغيان الحضاري الغربي الذي لا يكاد يسمح بالتعددية والاختلاف. لكن المؤكد أن انفراج ذلك المخاض سيطول ما ضعف الوعي بما نواجهه من أزمات، واعتقد البعض منا أنه ليس أمامنا سوى الاندماج ليتحول مثقفونا و مفكرونا و نقادنا إلى شراح و مترجمين و متمثلين لما ينتج في فرنسا أو في أمريكا، ويكون أفضل ما يمتدح به الواحد منا هو في متابعته الممتازة لما تنتجه دور النشر والجامعات الغربية.

الهوامش والمراجع

١- البحوث المشار إليها هي: «ما وراء النقد: تحيزات النقد الأدبي الغربي»، المجلة العربية للعلوم الإنسانية مج١٠، ع٣٨ (ربيع، ١٩٩٠)، ص٥٨-٩١.

و «مراوحات منهجية: البنيوية في النقد العربي المعاصر «نشرت بعنوان» ملاحظات حول البنيوية في النقد المعاصر «مجلة النص الجديد (ع١، ١٩٩٣)، و «مستقبل النقد، غربة السياق: إشكالية المثاقفة في النقد العربي المعاصر»، (المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، جامعة الكويت).

٢- للتوضيح أضيف أسماء النقاد المشار إليهم بالتهجئة الأجنبية حسب تسلسل ورودهم من اليسار إلى اليمين

Steiner, Hartman, Jameson, Graff, Culler, Watkins, Handelman.

3- Tzvetan Todorov, Literature and Its Theorists: A Personal View of Twentieth Century Criticism tr. Catherine Porter (Ithaca: Cornell UP, 1987) p7.

4- Christopher Norris. Spinoza & the origins of Modern Critical Theory (Cambridge, Mass: Basil Blackwell, 1991).

5- ترجم الكتاب إلى اللغة العربية سعيد الغانمي، ونشره المجمع الثقافي، أبوظبي، ط١، ١٩٩٥ (المجلة)

6- Evan Watkins. The Politics of Literary Criticism, The Question of Textuality: Strategies of Reading in Contemporary American Criticism ed. William V. Spanos et al. (Bloomington: Indiana UP, 1982) P32.

7-Edward Said, Reflections on Recent American. Left Literary Criticism, The Question of Textuality p13

يشير سعيد إلى (the New new criticism) الذي يتضح من سياق المقالة أنه هو النقد ما بعد البنيوي.

8- Susan Handelman, The Slayers of Moses: The Emergence of Rabbinic Iterpretation in Modern Literary Theory (Albany: State U of New York 1982).
9- Kenneth Hamilton, review in The Journal of Religion 64:3 (July 1984) pp406-409.
10- Geoffrey Hartman, Beyond Formalism, New York: Yale UP, 1970 p272

أما ملاحظة مللر ففي:

Robert Moynihan, A Recent Imagining (Hamden, Conn: Archon Books, 1986) p18

وقد تناولت هاتين الملاحظتين ضمن نقاط أخرى كثيرة في بحثي للتحيز المنهجي انظر الهامش رقم (١).

11- The Grain of the Voice: interviews 1962-1982 tr. Linda Coverdale (New York: Hill and Wang, 1985) p155.

١٢- المرجع السابق ص١٣٢.

١٣- «تسمية النظرية» من زاوية «هوامش الكتابة» في جريدة الحياة ع١٢٨٤٤ (١٩٩٨/٥/٤م) ص١٣.

١٤- مفاهيم وقضايا إشكالية (القاهرة: دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٩) ص١٤٠.

١٥- المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة ، ١٩٩٣).

١٦- مجلة الكرمل ع٥١ (ربيع ١٩٩٧) ص١٠١.

١٧- «في التجديد الثقافي: ملاحظات أولية حول مفهوم الغزو الثقافي» في: الثقافة والمثقف في الوطن العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢) ص١٤٦. انظر أيضاً ملاحظات المهدي المنجرة ورشدي راشد في بحثين آخرين من الكتاب نفسه حول نسبية العلم وارتباطه بالمتغيرات الثقافية.

١٨- قد لا تكون أراء فوكو حول التركيب الأركيولوجي للمعرفة ولتاريخ العلوم في الحضارة الغربية في كتابه «الكلمات والأشياء» مثلاً، بحاجة إلى تعريف. أما فيما يتعلق بآراء سير وبريغوجين فانظر مقالة المهدي المنجرة في كتاب الثقافة والمثقف في الوطن العربي المشار إليه أعلاه (١٥٢).

١٩- يستشهد به المهدي المنجرة في مقالته «الالتحام بين العلم والثقافة مفتاح القرن الحادي والعشرين» في كتاب الثقافة والمثقف في الوطن العربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٢) ص١٥٢. انظر كون:

Thomas Kuhn. The Structure of Scientific Revolutions (Chicago: the University of Chicago Press, 1970) p4, An apparently arbitrary element, compounded of personal and historical inciden, is always a formative ingredient of the beliefs espoused by a given scientific community at a given time.

٢٠- من التناولات الغنية في هذا السياق مقالة السيد ولد أباه «أزمة التنوير في المشروع الثقافي العربي المعاصر: إشكالية نقد العقل نموذجاً» في كتاب الثقافة والمثقف في الوطن العربي (الهامش السابق) حيث يحلل الأزمة التي يصل إليها الفكر العربي إذ يطمح إلى تبني مستجدات المنهجية ما بعد الحداثية (ما بعد التنويرية) في الغرب ليكتشف «أن هذا الطموح يصطدم برهانات اجتماعية وفكرية محلية تختلف جذرياً عن السياق العربي الذي يربطنا به زمن ثقافي مشترك» ص٢١٤.

د. سعد البازعي

«مناهج العلوم الاجتماعية و إشكالية الحداثة»

«الاستراتيجيات و المضامين»

د. سمير يوسف مراد *

ملخص الدراسة :

صاحَبَ التطور العلمي و التكنولوجي الهائل الذي يشهده عصرنا الحالي ظهور إشكاليات بيئية و اجتماعية وقيمية عديدة فرضت تغيرات اجتماعية، أحدثت خللاً في المنظومة القيمية للمجتمع مما شكل تحدياً كبيراً للتربية و نظم التعليم باتجاه وضع استراتيجيات جديدة، وأساليب مضامين مطوّرة، وشمل هذا التحديث مناهج العلوم والدراسات الاجتماعية لكونها أكثر ارتباطاً بالفرد والمجتمع و محور اهتمامها الأول هو الإنسان فهي تسعى إلى سعادته و تعميق وعيه، وتوسيع خبرته كي يكون فاعلاً و منسجماً مع نظامه البيئي و الاجتماعي، وعليها في الوقت نفسه أن تحافظ على إنجازاته الثقافية والاجتماعية الأصيلة وتنقلها بأمانة من جيل إلى آخر كي يفيد منها و يغنيها، وقد واجهت في سعيها هذا الكثير من الإشكاليات التي تكمن في تحقيق الموازنة الصعبة بين اتجاهات التغيير الاجتماعي التي تفرضها ظاهرة العولمة، وثورة الاتصالات و النقل الآني للمعلومات والثقافات، وبين خصوصية البنية الاجتماعية المحلية و تطلعاتها نحو التقدم و التنمية، كما تكمن في تحديد المعايير التي تحدد على ضوئها ما يفيد المجتمع من الثقافة الوافدة و ما يمكن أن يؤثر في جعله يواجه أزمات اقتصادية و سياسية، كما يواجه اغتراباً عن تراثه و أصالته.

---

* *أستاذ التربية المساعد، كلية التربية، جامعة قطر*

١ - مقدمة :

شهد حقل العلوم الاجتماعية تطورات هامة في النصف الثاني من القرن العشرين الذي يتصف بأنه عصر المعلومات والتكنولوجيا، وقد شمل هذا التطور الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والبيئية لارتباطها الوثيق بعملية التنمية و تأثيرها المباشر في الفرد والمجتمع، وقد صاحب هذا التطور ظهور تحديات بيئية واجتماعية و أخلاقية تتمثل في مشكلات التلوث، وضعف إنتاج الغذاء، والبطالة، و ازدياد معدلات الهجرة من الريف إلى المدن، و الخلل في المنظومة القيمية الأصلية في المجتمع ... الخ. وأصبحت هذه المشكلات تمثل تحدياً للتربية ونظم التعليم عموماً، ولمناهج العلوم الاجتماعية خصوصاً، لكونها من أكثر العلوم ارتباطا بالفرد والمجتمع، ولأنها معنية أكثر من غيرها بتحليل و معالجة هذه التحديات من خلال إسهامها في تنمية قدرة المتعلم على تقصي وتحديد المشكلات التي تنبع من البيئة، و حاجات المجتمع، والتغير الاجتماعي. لقد ازداد إيمان الدول النامية بأهمية التربية وسيلةً أساسية من وسائل التقدم الاجتماعي والاقتصادي، وتحقيق أهداف التنمية الشاملة لمجتمعاتها، بما يلائم خصوصية المجتمع، ومتطلباته الأساسية.

إن محاولة تكوين نظام اجتماعي حداثي عن طريق التربية لا يمكن أن يُكتب له النجاح إلا إذا تم تغيير النظام التربوي التقليدي تغييراً جوهرياً في أغراضه ومراميه، ومحتواه و أساليبه، وأدواته نحو تحقيق تربية وظيفية تنطلق من النظم الثقافية و الاجتماعية والدينية الأصيلة للمجتمع تراعي حقوق الإنسان الأساسية، وتثري التعبير الإنساني وتطلق طاقاته الإنتاجية الخلاقة، وتوسع دائرته لدفع عجلة تطور مجتمعه وتقدمه.

و تأتي هذه الدراسة في إطار الدراسات التي تسعى إلى وضع تصور مطوّر للاستراتيجيات والمضامين الأساسية لمناهج العلوم الاجتماعية لما لها من خصوصية

يمكن أن تُسهم في تحقيق أهداف التربية المُجتمعية في تعميق وعي المتعلمين بأسباب الظواهر الاجتماعية و نتائجها و تحدياتها بأسلوب علمي متطور متفتح بغية تكوين مواقف و اتجاهات عقلانية وسلوكات رشيدة لدى المتعلمين في نظام اجتماعي متوازن يقوم على التأثير المتبادل بين الإنسان والبيئة التي يحيا فيها.

٢- أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ. تعرّف طبيعة و خصوصية منهاج العلوم الاجتماعية و مكوناته الرئيسية واستراتيجياته في مواجهة التحديات المعاصرة.

ب. توضيح إشكالية الحداثة والتحديث في مناهج العلوم الاجتماعية.

ج. تحديد المضامين والمفاهيم الرئيسية الواجب إدخالها إلى منهاج العلوم الاجتماعية مع التركيز على المضامين والمفاهيم السكانية والبيئية الجديدة

د. وضع تصوّر للمهارات الأساسية والاتجاهات الحديثة في أساليب تدريس العلوم الاجتماعية وأثرها في تكوين شخصية الطالب الجامعي.

٣- الدراسات السابقة :

جرت دراسات و بحوث عديدة في مجال تحديث مناهج العلوم الاجتماعية في المراحل الدراسية المختلفة بغية تطويرها بوضع استراتيجيات و إدخال مضامين جديدة تساير التطورات العلمية و ما يصاحبها من متغيرات اجتماعية في هذا العالم الذي يشهد عصر الثورة المعلوماتية في كل نواحي الحياة، ومن هذه الدراسات نستعرض:

أ- دراسة يعقوب أبو حلو في الأردن (١٩٨٦م)، حول تحليل كتب التربية الاجتماعية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والتي أشارت إلى أن هذه الكتب لم تؤلف

على أساس حاجات الفرد و المجتمع والمشكلات التي يواجهها (أبو حلو، ١٩٨٦، ١١).

ب _دراسة ماريو إديجر (M.Ediger, 1991) بعنوان: «مناهج الدراسات الاجتماعية في المدرسة الابتدائية»، وقد جرت في ولاية ميسوري في الولايات المتحدة الأمريكية لصالح التدريب المهني للمدرسين والمديرين في المؤسسات التربوية، وقد تناولت تحليل و تطوير فلسفة وأهداف التربية، و رأت أهمية تدريب مدرسي المواد الاجتماعية و مديري المدارس على الأسس و الأساليب الأولية للقيام بأدوارهم في تحديث مناهج المواد الاجتماعية، واطلاعهم على الاتجاهات الحديثة التي يجب تبنيها وتأكيد أهميتها و تشمل: تنمية المهارات في أساليب حل المشكلات الاجتماعية من خلال تعرّف الخصائص و الملامح الهامة للمجتمع المحلي و العالم، صياغة أهداف إجرائية محددة من خلال تقويم إنجازات المجتمع، اتباع الأساليب الديمقراطية للحياة الاجتماعية داخل غرفة الصف، الاستعانة بالوسائل التعليمية التقنية والخرائط والكرة الأرضية عند تصميم و تدريس الوحدات الدراسية، الاعتماد على نتائج الدراسات الاجتماعية والكرة الأرضية عند تصميم و تدريس الوحدات الدراسية، الاعتماد على نتائج الدراسات الاجتماعية المسحية للظاهرات الاجتماعية، التأكيد على معرفة البنية الاجتماعية في تركيب النظام المكاني للمراكز البشرية، استخدام طرق التدريس المطوّرة لتحقيق الأهداف المرسومة (Mariow Ediger، ١٩٩١).

جـ- دراسة عدنان زيتون (١٩٩٢م)، وعنوانها : «تطوير مضامين التربية السكانية في مناهج الجغرافيا و كُتبها للمرحلة الثانوية في سورية»، وقد هدفت الدراسة إلى تصميم و تطوير وحدات مختارة للتربية السكانية في منهاج الجغرافيا وفق مدخل النظم، وتم تجريب هذه الوحدات على عينة عشوائية مكونة من ٢٢٧ طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها:

- ضرورة إدخال مفهومات و مضامين التربية السكانية في مناهج الجغرافيا في المراحل الدراسية كافة.

- أثبتت الدراسة أن مستوى إتقان الوحدات المطوّرة يتفوق على مستوى إتقان المتعلمين للمحتوى السابق قبل التطوير بمعدل ١٠٪ (زيتون، ١٩٩٢).

د- دراسة خالد صلاح علي الباز (١٩٩٦م)، المعنونة بـ : «مهارات اتخاذ القرار لدى معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي»، وهي دراسة تقويمية سعت للتعرّف إلى مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات اتخاذ القرار، ومعرفة أثر التخصص الأكاديمي للمعلمين في مستوى امتلاك مهارة اتخاذ القرار.

وقد توصلت الدراسة إلى استخلاص العديد من النتائج التي يمكن الإفادة منها:

- إن مستوى مدرسي الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في مهارات اتخاذ القرار منخفض ولا يرقى إلى مستوى امتلاك هذه الكفاية بفارق كبير، وهذا يعود إلى عدم الاهتمام بتنظيم محتوى المناهج على هيئة مشكلات يتم طرحها في صورة بيانات ومعلومات و يطلب من التلاميذ التفكير في حل هذه المشكلات، كما يشير إلى غياب دور التوجيه الفني وتركيزه على الاهتمام بطرق التدريس التقليدية في تنفيذ المنهاج وعدم ربط الدروس بمشكلات واقعية تثير رغبة التلاميذ في التفكير نحو محاولة حلها.

- تفوق مدرسي العلوم الطبيعية على مدرسي الدراسات الاجتماعية في مستوى امتلاك مهارة اتخاذ القرار، وهذا يعود إلى توفر العديد من المشكلات العلمية والتكنولوجية والبيئية في منهاج العلوم، وقلة وجود المشكلات الاجتماعية والبيئية في منهاج الدراسات الاجتماعية (الباز، ١٩٩٦م،١١٢).

ويمكن أن نستخلص من الدراسات السابقة المؤشرات التالية:

أ- النظرة الشمولية الواسعة للمنهاج بوصفه نظاماً منهجياً متكاملَ الأهداف والمحتوى، وطرق التدريس، والخبرات التربوية، وتتفاعل مكوناته وتتضافر لبناء شخصية الطالب من الجوانب كافة.

ب- التأكيد على أهمية الربط بين الأهداف الموضوعية للمنهاج ومحتواه.

ج- التأكيد على أهمية ارتباط محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية بحاجات المجتمع واهتماماته، ومشكلاته الواقعية.

٤- توصيف بنية منهاج العلوم الاجتماعية ومكوناته الرئيسية :

ليس هناك اتفاق تام بين المختصين فيما يتعلق بماهية منهاج المواد الاجتماعية، وهذا يعود إلى التباين والتداخل في النظرة إلى تحديد البنية المعرفية للعلوم التي تشتمل عليها، فقد عرّف البعض العلوم الاجتماعية بصورة متداخلة مع الدراسات الاجتماعية التي تُوجه أساساً لغايات تعليمية، ويتم اختيارها من العلوم الاجتماعية كي تُستخدم في مواقف تعليمية؛ فقد جاء في تعريف المجلس القومي للدراسات الاجتماعية «أن الدراسات الاجتماعية تشتمل على التاريخ والاقتصاد وعلم الاجتماع والتربية الوطنية والجغرافيا» (الجبر، ١٩٨٣، ١٠) ، بينما ورد في تعريف المصطلحات الذي أصدره مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية أنها تتكون من: «الدراسات الاجتماعية والأنثربولوجيا، وعلم النفس، والجغرافيا، والفلسفة في المدارس والجامعات» (الجبر،١٩٨٣، ٩).

إن إلقاء نظرة تحليلية على طبيعة البناء المعرفي للعلوم الاجتماعية تشير إلى أنها علوم تُعنى في الدرجة الأولى بدراسة الإنسان باعتباره عضواً في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تُعنى بدراسة الجماعات والجامعات والمجتمعات التي ينشئها هذا الإنسان وتدرس سلوكه وعلاقات الأفراد بعضهم ببعض، وعلاقتهم بالمؤسسات الاجتماعية والبيئة الاجتماعية والحيز المكاني الذي يتقاسمون العيش فيه.

لقد تناول بعض المربين الاجتماعيين من أمثال جون ديوي ودوركهايم موضوع العلاقة الوثيقة بين التربية والعلوم الاجتماعية التي تعد الأم والمصدر الرئيسي لمحتوى المناهج التعليمية الخاصة بالدراسات الاجتماعية من خلال اهتمامها

بالمشكلات الاجتماعية الحياتية الحقيقية كي تسهم في إعداد الناشئة للحياة في مجتمع متغير ومعقد، ونبها إلى أهمية اختيار خبرات تربوية تتلاءم مع اهتمامات وقدرات الطلاب مما يساعدهم في فهم القوى الطبيعية والاجتماعية التي تعمل حولهم وتجعل حياتهم في تكيف وانسجام مع تلك القوى.

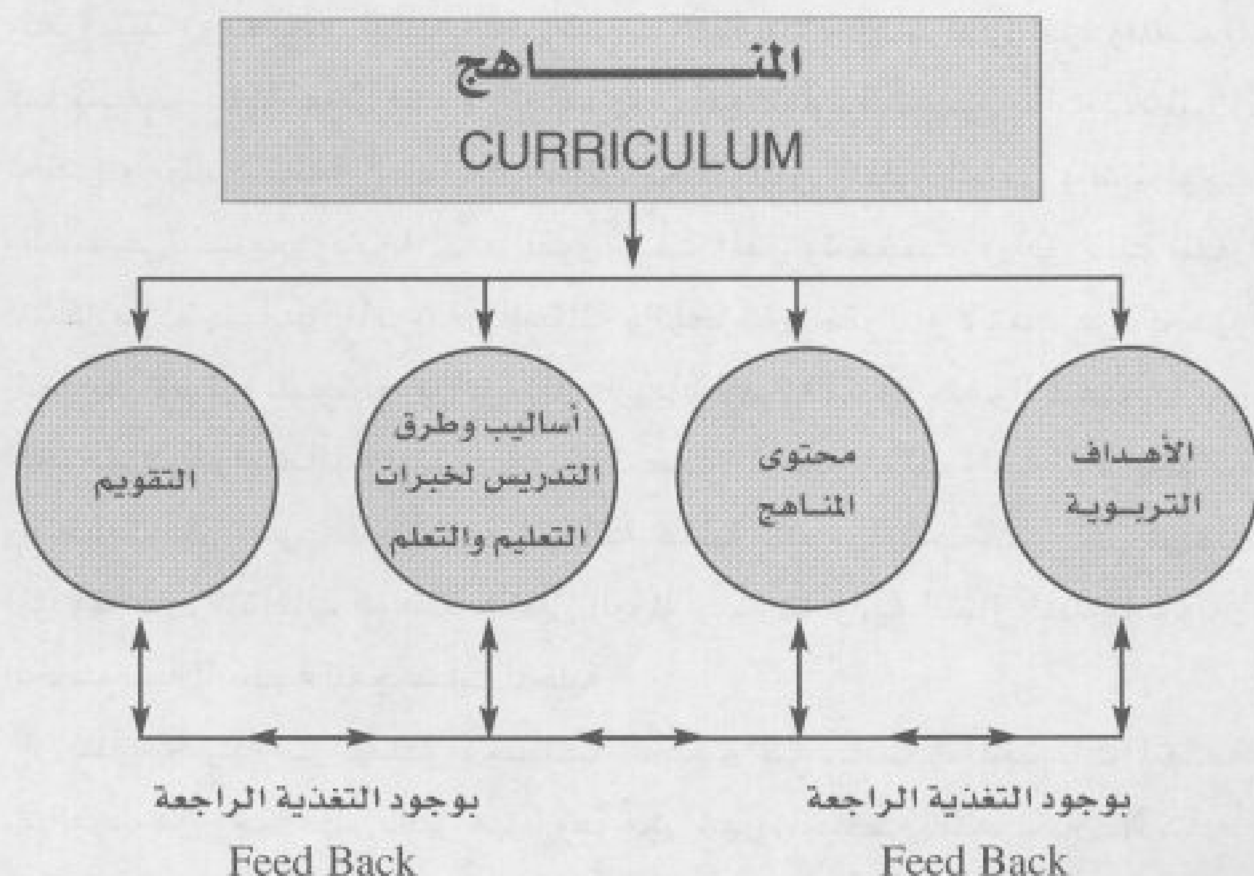
لقد أدت نتائج الدراسات الحديثة المتعددة في مجال علم النفس التعليمي، وطرق التدريس وعلم الاجتماع التربوي إلى إبراز أهمية نشاط المتعلم وإيجابيته في عملية التعلّم وأن الشخصية الإنسانية وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة معرفية، ونفسية واجتماعية، وجسمية وفنية، وأن تنمية هذه الشخصية يتطلب تنمية هذه الجوانب بصورة متوازنة ومتكاملة، وبذلك ظهر المفهوم الحديث للمنهاج التربوي على أنه: «مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المؤسسات التربوية لطلابه داخل قاعات الدراسة وخارجها في إطار خطة منظمة من الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والتقويم بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من مختلف الجوانب وتعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة» (الوكيل، ١٩، ١٩٨٤).

ويتضح وفقاً لهذا التعريف الموسع اختلافه الكبير عن المفهوم التقليدي للمنهاج الذي يقتصر على إكساب المتعلمين للمعلومات والحقائق والمفاهيم وإهماله الجوانب الأخرى لنمو الشخصية، كما يتضح من المفهوم الحديث للمنهاج أنه يتضمن خبرات حياتية مربية ذات خصائص محددة من أهمها قدرتها على الموازنة بين العناية بالفرد من حيث حاجاته، ومشكلاته، وميوله، وقدراته، واستعداداته، وبين العناية بالمجتمع من حيث مشكلاته، وعاداته، واتجاهاته السائدة، بما يمكن من تهيئة أفضل الظروف أمام المتعلمين للمرور بالخبرات المطلوبة، كما يجب أن تتميز هذه الخبرات بالترابط، والتنوّع، والاستمرارية وأن تكون موجهة لتحقيق أهداف تربوية موضوعية بعناية مثل إكساب المتعلم القدرة على التخطيط، والعمل الجماعي التعاوني، واكتساب الأسلوب العلمي في التفكير المتمايز في مواجهة المشكلات (الوكيل، ٢٩، ١٩٨٤).

وأخيراً أشار التعريف إلى أن المنهاج الحديث بمفهومه الواسع يتألف من نظام متكامل يتألف من مكونات رئيسية أربعة وهي: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم، (انظر الشكل التوضيحي لمكونات نظام المنهاج ص٩).

مخطط رقم (١)

مكونـــات نظـــام المنـــاهـــج



شكل توضيحي لمكونات نظام المناهج

٥-إشكالية الحداثة والتحديث في مناهج العلوم الاجتماعية:

شهد حقل العلوم الطبيعية والرياضية تطورات سريعة و مذهلة في النصف الثاني من القرن العشرين في حين اتصفت التغيرات في تحديث اتجاهات و مضامين العلوم الاجتماعية بالبطء، كما واجهت تناقضات و إشكاليات عديدة نظراً لطبيعتها الإنسانية الخاصة بوصفها علوماً مركبة و متداخلة مع علوم مساعدة أخرى ونظام تفكيرها و منهج بحثها الذي يدور في الأساس على الإنسان بما وهبه الله من تكريم وقدرات وتفكير و عواطف تفرّد بها عن غيره، فهو من أكثر الكائنات الحية تأثيراً وتأثّراً ببيئته و محيطه، لذلك يصعب تحديد القيم والاتجاهات لدى الفرد والمجتمع، كما يصعب التنبؤ بمتغيراتها و اتجاهاتها، فالمجتمعات التقليدية بدأت تتلاشى و تختفي و تظهر أنظمة اجتماعية جديدة تحت تأثير التطور العلمي والتكنولوجي والصناعي السريع، ونتيجة لهذه القوى نشأت المدن وتضخمت، ورافق ذلك ظهور المشكلات الاجتماعية المعروفة كالبطالة والهجرة، والفقر ، والابتعاد عن الجذور الثقافية الأصلية للمجتمع، ورافق ذلك ازدياد الهوة التكنولوجية والاقتصادية بين المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمجتمعات النامية، لذلك واجه رواد الحداثة والتحديث في العلوم الاجتماعية إشكالية عملية التغيير الاجتماعي التي شهدت المواجهة بين الثقافات الوافدة في ظل العولمة و سرعة وآنية انتقال المعلومات وبين الخصوصية الثقافية للمجتمعات المحلية.

إن نظرة تحليلية إلى الثقافة الاجتماعية الحديثة التي سادت في المجتمعات المتقدمة في الغرب من وجهة نظر دانيل هيل، وهو من أشهر المحافظين الأمريكيين في كتابه: «التناقضات الحضارية للرأسمالية»، رأت أن إشكالية الحداثة في هذه المجتمعات تعود إلى المواجهة بين هذه الثقافة الحديثة والمجتمع لأنها اخترقت قيم الحياة اليومية الجارية و ساد مبدأ الأنانية والتأكيد غير المحدود للذات، فأدت إلى إطلاق بواعث العدمية واللامبالاة التي تتناقض مع نظام الحياة في المجتمع، و يضيف بيل

إن الثقافة الحديثة لا تتفق و الأساس الأخلاقي للسلوك الهادف والعقلاني للحياة، وبهذا أثارت الكراهية ضد القواعد و الأعراف والقيم التي تقوم عليها الحياة الاعتيادية في المجتمع (بروكر، ١٩٩٥م، ٢٠٤).

إن دينامية الحداثة تقوم بالأساس على الإبداع والمبادرات الخلاقة، فقد تمكنت هذه القوى المحركة من دفع تيار الحداثة بصورة جلية في الجوانب العلمية والإلكترونية، لكنها ظلت بطيئة وشبه ميتة في الجوانب الاجتماعية، لذلك لا غرابة أن يتعرض كل من يجد في نفسه قدرة خلاقة على التغيير في النمو الاجتماعي للعزلة والتهميش أو الإبعاد.

وتبقى الإشكالية قائمة في السؤالين المطروحين: كيف تنشأ المعايير الاجتماعية في المجتمع؟ ومن هي الجهة التي تضع هذه المعايير وتحدد خطوطها التي لا يسمح بتجاوزها؟ هذه المعايير التي من شأنها إن وضعت أن تعيد التوازن بين الأساس الأخلاقي للسلوك في المجتمع، وبين تيارات الحداثة في البُنى الاجتماعية.

وفي مجتمعنا العربي واجه تيار الحداثة في العلوم الاجتماعية إشكالية المواجهة بين مفاهيم العولمة الآخذة في الانتشار وهي ذات التأثير السلبي في تقليص الثقافات الاجتماعية الوطنية والقومية المستندة إلى القيم و التراث العربي و الإسلامي الأصيل، وتحمل في الوقت نفسه ما هو مفيد من إنجازات علمية واقتصادية، وبين تيار المحافظة الذي يمارس أحيانا بطريقة فجة و مُغلقة دون أن يقترن بالوعي بما هو مشترك بين البشر من شؤون أبرزها حق العيش المشترك، وحق التعبير، ونشر الأمن والسلام العادل، وتطبيق حقوق الإنسان دون تمييز يقوم على العرق أو اللون أو الانتماء.

وفي رأينا يكمن الخروج من هذه الإشكاليات في الانتقاء الواعي المستنير من جوانب الحداثة الثقافية ما يفيد مجتمعنا ويحافظ على هويته وتراثه، وفي التحلي بالوعي النقدي والعمل على تقوية الحوار مع الآخر من منطلق الشعور بالندية، والثقة في المنظومة التي تنهل منها أصالة هويتنا وحضارتنا.

٦- استراتيجيات و مضامين مناهج العلوم الاجتماعية في مواجهة التحديات المعاصرة:

يتكون المنهاج التربوي مهما كان نوع تنظيمه من عناصر رئيسية وهي: الاستراتيجيات أو الأهداف العامة، و المحتوى (المضمون)، وطرق التدريس، وتقويم المخرجات كما أوضحنا سابقاً، وأن هناك علاقة ترابط وتفاعل متبادل بين هذه العناصر، حيث يكتسب كل عنصر أهميته ووظيفته من تفاعله مع العناصر الأخرى. فالاستراتيجيات هي غايات بعيدة المدى تصاغ بعبارات وصفية و يحتاج بلوغها إلى فترة زمنية طويلة، وهناك أهداف أقل عمومية للمنهاج تندرج تحتها أهداف تربوية للمادة العلمية و المرحلة التعليمية التي يمر فيها المتعلم، وهناك أهداف سلوكية وهي عبارات إجرائية محددة تصف السلوك المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج أو وحدة دراسية معينة، وسوف نحاول وضع تصور لأهم استراتيجيات و مضامين مناهج العلوم الاجتماعية المستمدة من طبيعة مجتمعنا العربي وفلسفته اللتين يمكن أن تساعدا في تكوين المواطن الصالح المحب لوطنه و المشارك في بناء مجتمعه والقادر على التكيف مع المتغيرات والتحديات المعاصرة و المستقبلية.

ونظراً للمجالات الواسعة التي تشتمل عليها العلوم الاجتماعية فسوف نتناول استراتيجيات الدراسات الاجتماعية وأهداف و مضامين مجال واحد منها وهو الدراسات السكانية انطلاقاً من الاهتمام العالمي الكبير بالقضايا السكانية و البيئية والدور الهام للتربية في عملية التغيير الاجتماعي المطلوب.

الاستراتيجيات العامة للدراسات الاجتماعية:

تمثّل الدراسات الاجتماعية الركن الأساسي في تحقيق أهداف التربية و تحقيق التماسك الاجتماعي للمجتمع، وكي تؤدي هذا الدور الهام فلابد أن تسعى إلى تحقيق الاستراتيجيات التالية:

١. تكوين الشخصية الاجتماعية المتكاملة الواعية بدورها الوطني والقومي و الإنساني الملتزمة في سلوكها الفردي و الاجتماعي بالمثل الإسلامية و العربية.
٢. تنمية الانتماءات الصحيحة للمواطن وهي انتماءات قطرية- خليجية-عربية- إسلامية- إنسانية من خلال تأصّل وحدة الفكر و العمل و المصير.
٣. تزويد المتعلم بالمعارف و المفاهيم التي تجعله يسلك سلوك المواطن الصالح المساهم في بناء مجتمعه والفاعل في مواجهة مشكلاته و محاولة حلها.
٤. تنمية مقدرة المتعلم على تحديد وجمع المعلومات الخاصة بمجتمعه وعلاقاته الاجتماعية.
٥. تنمية قدرة المتعلم على الاستطلاع والاستقصاء و البحث الموضوعي في الجوانب الاجتماعية.
٦. تنمية قدرة المتعلم على فهم وتحليل وتقويم المعلومات الخاصة بالمجتمع والعلاقات بين الأفراد و الجماعات، وبين الأفراد وبيئاتهم الاجتماعية.
٧. تنمية المقدرة على العمل التعاوني والجماعي مع الآخرين، وتقوية الصلة بين المؤسسات الاجتماعية و المؤسسات التعليمية.
٨. تنمية استعدادات المتعلم لفهم وقبول واجباته والتزاماته اتجاه مجتمعه والحياة الإنسانية.
٩. فهم وتحليل أسباب ونتائج المتغيرات الاجتماعية وتأثيرها في العلاقات المتبادلة في المجتمع.
١٠. إكساب المتعلم القيم والاتجاهات التي تساعد على اتباع السلوك الرشيد و المنتج في المجتمع.
١١. تنمية الفهم والتقدير للحضارات الإنسانية و الانفتاح على العالم بإنجازاته العلمية والتكنولوجية، والأخذ بأساليب التقدم التي تتماشى مع الطابع العربي الإسلامي للمجتمع (وزارة التربية و التعليم والتعليم العالي، ١٩٨٧م، ١٣).

١٢. تنمية الفهم والتقدير للموروث الثقافي والحضاري الأصيل في المجتمع المحلي .
١٣. تنمية قدرة المتعلم على الحوار الموضوعي مع الآخرين و الاستماع لآرائهم و احترامها وقبول ما يراه مناسباً منها.
١٤. تقرير مبدأ التكافؤ والمساواة الاجتماعيين بين أفراد المجتمع وبين الرجل و المرأة، وتمكين المرأة من التعليم و العمل و دمجها في عملية التنمية.
١٥. تعزيز مكانة الإنسان باعتباره أغلى ثروة وغاية التنمية الاجتماعية و الاقتصادية وهدفها الأساسي.

أهداف التربية السكانية:

انطلاقاً من تعريف مكتب التربية الإقليمي للدول العربية للتربية السكانية بأنها: «مجموعة الجهود التربوية التي تشتمل على تقديم المعارف و تكوين الاتجاهات وخلق المهارات في سبيل الوصول إلى مواقف إيجابية مسؤولة في قضية العمران البشري، وذلك انطلاقاً من إدراك العلاقات المتبادلة بين النمو السكاني والتطور الاجتماعي و الاقتصادي بهدف إيجاد نوعية من الحياة تليق بالإنسان على مستوى الفرد و الأسرة والمجتمع والعالم» (المومني، ١٩٩٧م، ١٦٢). ومن ذلك يتضح أن التربية السكانية تهدف إلى:

١. تزويد الناشئة بالمعارف والمفاهيم التي تمكّنهم من زيادة فهمهم و تعاملهم مع القضايا السكانية بما يحقّق الخير والسعادة للفرد والأسرة والمجتمع.
٢. إكساب المتعلمين اتجاهات تمكنهم من اتخاذ مواقف سلوكية رشيدة حيال القضايا السكانية.
٣. توعية المتعلمين بالظاهرات السكانية و علاقتها بالموارد المتاحة، وتنمّي فيهم المهارات لتحليلها و اتخاذ مواقف مسؤولة حيال تلك الظاهرات.
٤. إدراك العلاقة بين النمو السكاني و المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية بغية تحقيق التوازن بينها.

٥. مساعدة المتعلمين في التوصّل إلى اقتراح اختيارات بديلة تتصل بإيجاد حلول للمشكلات الناجمة عن الخلل في التوازن بين النمو السكاني واستهلاك الموارد، و الإنتاج في عملية التنمية الشاملة.
٦. تعزيز الجهود التي تهدف إلى تحسين نوعية الحياة للفرد و الأسرة و المجتمع.
٧. مساعدة المتعلمين في إدراك العلاقة القائمة بين السكان و البيئة بقصد الحفاظ على البيئة من التلوث والخلل في توازن النظام البيئي، وتحاشي الهدر، وترشيد الاستهلاك (وزارة التربية، ١٩٩٢م،١٢).
٨. تعزيز إنسانية الإنسان باعتباره قيمة عليا في حد ذاته وغاية التنمية وهدفها الأول (ادوار و اردینی، ۱۹۸۹، ۱۰).
٩. تعزيز مكانة الأسرة باعتبارها الخلية الأساسية في المجتمع والمؤسسة الشرعية الآمنة للنمو البشري، وتأمين الحماية والرعاية والاستقرار لها.
١٠. التأكيد على تنمية الموارد البشرية باعتبارها الركيزة الأساسية في عملية التنمية المستدامة، و التخلص التدريجي من أنماط الاستهلاك العشوائي للموارد غير القابلة للتجدد.

المضامين والمفاهيم الرئيسية للتربية السكانية:

يمكن اقتراح المضامين و المفاهيم الرئيسية للتربية السكانية التي يمكن إدماجها في مقررات الدراسات الاجتماعية وفقاً لأهدافها وطبيعتها الخاصة بوصفها موضوعات أو وحدات دراسية، كما يمكن أن تكون على شكل مقرر مستقل، وتشمل هذه المضامين و المفاهيم خمسة مجالات رئيسية هي:

أولاً- الوضع السكاني وديناميةالسكان:

مصادر البيانات السكانية - أشكال الإحصاءات العامة للسكان - البيانات السكانية و مقاييسها الديموغرافية - معدل المواليد - معدل الوفيات - معدل الزيادة الطبيعية - معدل نمو السكان - معدل الزيادة الخام للسكان- الكثافة السكانية

العامة - الكثافة الإنتاجية - كثافة السكان وتوزعهم - معدل الهجرة - معدل الإعالة - الخصوبة الكلية - التركيب العمري للسكان (الهرم السكاني) - التركيب النوعي للسكان - الموارد البشرية - التفجر السكاني ودول الضغط السكاني - دول التخلخل السكاني-الهجرة وحركة السكان- أنواع الهجرة-آثار الهجرة - الجهود المبذولة للسيطرة على الحركة غير المنتظمة للسكان.

ثانياً: السكان والبيئة:

مفهوم البيئة، المبادئ الأساسية لعلم البيئة - النظام البيئي وعناصره الرئيسية - الموارد البيئية (المتجددة وغير المتجددة) - الإنسان والبيئة - دور الإنسان تجاه البيئة - المشكلات البيئية: تلوث البيئة (الماء - الهواء - التربة) -مصادر التلوث - آثار التلوث على صحة الإنسان - قطع الغابات وآثارها - الرعي الجائر وآثاره - التصحر وآثاره-تملح التربة - إقامة السدود وآثارها - تنظيم الزراعة و تصنيع المنتجات الزراعية - تربية الحيوان وتصنيع منتجاته - التعرف إلى الحيوانات والنباتات في البيئة المحيطة - الوعي البيئي والتربية البيئية - نشر الوعي للحفاظ على البيئة وصيانتها.

ثالثاً: السكان والتنمية:

مفهوم التنمية - عوامل التنمية - قطاع الخدمات والتنمية - دور الزراعة في التنمية - دور الصناعة في التنمية - آثار النمو السريع للسكان على التنمية - الاستهلاك - الإنتاج - عبء الإعالة-الخدمات الحكومية - السكن والإسكان - الهجرة وآثارها على التنمية (تضخم المدن) - توزع السكان بين الريف و المدن - الخلل في التركيب العمري النوعي والتعليمي للسكان - ترشيد استخدام واستهلاك السلع.

رابعاً- السكان والقيم:

- احترام العمل المنتج، تكوين اتجاهات سلبية نحو الاستهلاك غير المنظم.

- احترام وتقدير العمل الجماعي التعاوني.
- احترام الملكية العامة وترشيد التعامل معها.

خامساً- السياسة السكانية:

- مفهوم السياسة السكانية.
- أهمية رسم السياسات السكانية.
- التخطيط المكاني والإقليمي و مسوغاته.
- تخطيط المدن والعمران.

وكي يتم تحديث مناهج الدراسات الاجتماعية بإدخال مضامين جديدة يرى الباحث ضرورة إجراء دراسة لتحليل مضامين المقررات الدراسية لمعرفة ما يتوفر منها وما يحتاج إلى تطوير، وبالتالي معرفة ما يمكن إدخاله عليها، وقد شارك الباحث بدراسة جرت لتحليل المفاهيم السكانية والبيئية في مقررات كلية التربية في جامعة دمشق أشارت إلى أن عدد المفاهيم التي تحتاج إلى تطوير في مقررات طرق تدريس التاريخ والجغرافية والفلسفة وعلم الاجتماع بلغت ٩٣ مفهوماً (وزارة التربية والتعليم العالي، ١٩٩٦، ١٤٧-١٩٦).

٧- بعض الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس المواد الاجتماعية ودورها في تكوين الطالب الجامعي:

أصبح لتطور العلوم و التكنولوجيا المتسارع في هذا العصر الذي نعيش فيه تأثير واضح في طبيعة الحياة بجوانبها المختلفة، مما أدّى إلى ازدياد إيمان الجامعات بأهمية الكفايات العلمية والتربوية التي تمكن عضو هيئة التدريس من إتقان المهارات التدريسية اللازمة لتحسين أدائه المهني في تدريس المقررات التي توكل إليه، وأصبح ينظر إليه على أنه صاحب قرار عليه أن يتخذ قرارات متنوعة بكل جوانب عملية التدريس باعتبارها نظاماً متكاملاً له مُدخلاته و مخرجاته، ويشمل ثلاث عمليات

رئيسية هي: التخطيط، والتنفيذ، و التقويم. ويتطلب إنجاز كل عملية منها أن يُجيد المدرس القيام بمهارات تتطلب القدرة على تحديد خصائص طلابه، ومعرفة احتياجاتهم وقدراتهم وخبراتهم السابقة ليتمكن من تحليل المادة الدراسية، وصياغة أهداف التعلم، وتحديد أفضل الأساليب لتحقيقها كسلوك لدى المتعلم.

و بالعودة إلى استراتيجيات العلوم والدراسات الاجتماعية المبينة سابقاً يتضح أنها تتطلب من المدرس الجامعي المساهمة في تكوين شخصية الطالب الجامعي بصورة متكاملة من خلال:

- تمكين الطالب من فهم بيئته و إمكانات مجتمعه الذي يعيش فيه مما يساعد في اتخاذ قرارات و مواقف رشيدة حيال التعامل معها (Bank ،١٩٧٧)

- استخدام استراتيجيات تدريسية جديدة تنقل بؤرة الارتكاز من مادة التعليم ونقل المعرفة إلى المتعلم إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم مما يساهم في تنمية قدرة الطالب على تقصي الحقائق وتحديد المشكلات التي تنبع من البيئة وحاجات المجتمع.

- تنمية قدرة الطالب على التفكير المستقل و المتمايز للتوصل إلى تحليلات واستنتاجات لفهم وتفسير الظواهر الاجتماعية مدعمة بالحقائق والشواهد القوية (Jager, 1990,pp.35).

ويتوقف النجاح في تحقيق هذه الغايات على اتباع استراتيجيات تدريبية غير تقليدية ترتكز على نشاط الطالب و عمله و مشاركته في التخطيط و التفاعل مع مجريات الدرس، واستثارة دافعيته للتعلّم، وتعزيز استجاباته، واستمطار أفكاره الإبداعية، وتقويم فعالياته، ومن هذه الاستراتيجيات: استراتيجية حل المشكلات، والمشروعات، والحوار والمناقشة والمواجهة، وعصف الدماغ وكلها أساليب تساعد في تكوين الشخصية المتوازنة للطالب وتعوده الثقة والاعتماد على النفس في البحث و التتبع، وتجعل كل ما يدرسه وثيق الصلة بحاجاته واهتماماته، كما تنمي روح العمل الجماعية لديه (تلفت، ١٩٨٦، ٥٥).

إن الاتجاهات الحديثة في الدراسات الاجتماعية تفرض على المدرس الجامعي

تحسين أدائه التدريسي بمحاولة تجنب سلبيات بعض الطرق التقليدية المتبعة في العديد من الجامعات العربية ومنها في منطقة الخليج العربي، وهي طريقة المحاضرة بأسلوبها النمطي القديم الذي ينظر إلى الطالب الجامعي على أنه مجرد متلقٍ للمعلومات والحقائق العلمية المجردة، وعليه أن يحفظها ثم يعيدها بصورة كاملة دون تعديل إلى ورقة الامتحان وفي أحسن الأحوال إذا كُلّف بإنجاز حلقة بحث أو أي واجب أو نشاط خلال أعمال السنة فغالباً ما يلجأ الطالب إلى أسلوب النقل الحرفي من المراجع المتوافرة أو يلجأ إلى حلقات بحثية معدة سابقاً وبطرق تجارية متعارف عليها، وإذا كانت الظروف المكانية والاقتصادية لا تشجع على اتباع الطرق الاستكشافية والاستقصائية الحديثة في التدريس فمن الأفضل على الأقل العمل على تحسين أداء الطرق التقليدية المطبقة بتطعيمها ببعض الأساليب والتقنيات الحديثة للتخفيف من المآخذ الموجهة إليها، وسوف نتناول بعض هذه الأساليب مثل أسلوب حل المشكلات، وتقنية عصف الدماغ Brainstorming لكونها أكثر مناسبة لطبيعة وأهداف الدراسات الاجتماعية إضافة بالطبع إلى استخدام تكنولوجيا التعليم السمعية البصرية.

طريقة حل المشكلات:

وهي بالأصل طريقة في التفكير أوجدها جون ديوي وطبقها كلباترك في التدريس وتقوم على فكرة جعل الطالب يعيش حياة اجتماعية داخل المؤسسة التعليمية مشابهة للبيئة الاجتماعية وخارجها، يتعلم من خبرته و نشاطه الذاتي معتمداً على التفكير المتمايز بأسلوب حل المشكلات أو خلال قيامه بتنفيذ مشروعات فردية أو جماعية تقوم على وجود مشكلات عامة اجتماعية أو اقتصادية يتعاون الأفراد على حلها وتقوم على أساس أن التعلم يكون أكثر رسوخاً و ثباتاً في الذهن إذا جاء عن طريق محاولة الفرد أن ينظم تفكيره و يكتشف بنفسه الحل أو الحلول للمشكلة التي تعترضه وعلى المدرس أن يشرك الطالب في اختيار المشكلات الاجتماعية التي تستثيره و تدفعه إلى التفكير في حلها و توجيه الطالب كي يتمكن من الوصول إلى

الحقائق والأفكار التي تنمي طريقة التفكير المتعدد الجوانب، كما تنمي لديه القدرة على اتخاذ القرار وتحديد اتجاهاته ومواقفه تجاه القضايا و المشكلات الاجتماعية (انظر المخطط رقم ٢)، و على المدرس أن يخطط للنشاطات والفعاليات لكل مرحلة من مراحل الدرس، ويمكن صوغ المشكلات على شكل أسئلة تتحدى ذهن الطالب وتتطلب الإجابة عنها قدرات عليا في التفكير مثل:

- كيف نواجه التلوث الناجم عن استخراج البترول وتكريره؟
- ضع تصوراً للإجراءات التي يمكن أن تتخذ للتخفيف من مشكلة التصحّر؟
- كيف نحل مشكلة تضخم المدن؟
- قيّم آثار التدني الكبير لأسعار البترول العربي على الحياة الاجتماعية في دول مجلس التعاون الخليجي؟

وقد وضع كلباترك خطوات محددة للتدريس بطريقة حل المشكلات، وهي: الشعور بالمشكلة وتحديدها، جمع المعلومات عن المشكلة، افتراض الحلول المختلفة للمشكلة، اختيار الحلول الممكنة و محاولة اختبار تنفيذها، وأخيراً تصميم الحل و الخبرة المكتسبة لحل المشكلات المشابهة عند اللزوم (القلا، ١٩٩٤، ٢٧).

تقنية عصف الدماغ:

أطلق على عصف الدماغ أسماء متعددة منها عصف الأفكار، وقدح الذهن، أو استمطار الأفكار، وكلها تعبر عن طريقة إبداعية خلاقة في توليد الأفكار، و اقتراح الحلول المتعددة، وقد عرّف اوزبورنس (Osborn)عصف الدماغ بأنه: «استخدام الدماغ في عصف مشكلة من المشكلات يستعملها مجموعة من الأفراد في محاولة لإيجاد حل لمشكلة محددة تجمع الأفكار كلها التي تخطر ببال أفرادها بصورة عفوية» (وزارة التربية، ١٩٩٢م، ٧٤).

يشير التعريف السابق إلى أن الطلاقة و العفوية في طرح الحلول المتعددة هي الأساس في هذه التقنية وهذه الحالة تتطلب توجيه أسئلة مفتوحة تتطلب الإجابة عنها مستويات عليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم وفقاً لتصنيف بلوم، كما

تتطلب تفكيراً متمايزاً يمكن أن يؤدي إلى إجابات مبتكرة، لابد من استخدام التعزيز الإيجابي بالتشجيع و القبول و التعزيز السلبي بإزالة مختلف العوائق أمام الحرية في الطلاقة والتعبير، وهذا ما يساعد في تربية الإبداع، ولتنظيم جلسة عصف الدماغ وتحقيق غاياتها لا بد من اتباع الخطوات التالية:

التنظيم التمهيدي، وفيه يتم تسجيل الأفكار المطروحة، ثم تبدأ إثارة المشكلة بالأسئلة المفتوحة التي تهيىء الشروط لحث الذهن على التفكير مثل الأسئلة التي تبدأ بأدوات الاستفهام: ماذا؟ - لماذا؟ - كيف؟- ما تصورك؟- افترض- خمّن - قيّم. ومن الأمثلة على ذلك:

- كيف نعالج آثار البرامج التلفزيونية الفضائية الوافدة على جيل الشباب؟
- كيف نجتاز الفجوة التقنية بيننا وبين الدول الصناعية الكبرى؟
- لماذا في رأيك تعد الهجرة من الريف إلى المدن ضارة بعملية التنمية الاجتماعية؟
- ضع تصورا لما سيكون عليه مجتمع الخليج العربي بعد نضوب البترول؟

ثم تأتي خطوة تسجيل إجابات الدارسين إما بمسجلة سمعية أو على السبورة الضوئية، وتترافق هذه الخطوة مع تعزيز جميع الإجابات الواردة بصورة فورية، يليها أخيراً خطوة إعادة تنظيم الإجابات و غربلة الحلول، وعندما يقتنع معظم الدارسين بالإجابات التي اقترحوها بأنفسهم فإن اتجاهاتهم نحو تبنيها و متابعتها بالمستقبل تكون أكثر إيجابية.

ولضمان نجاح جلسة عصف الدماغ يفضل أن لا يزيد عدد الدارسين عن ٢٥ دارساً، وأن لا يأخذ وقتها أكثر من ١٥ دقيقة، و تحضر الأسئلة المفتوحة مسبقاً على أن تكون مرتبطة بحاجات المجتمع، واهتمامات الدارسين، مما يساعد في تنشيط تفكيرهم المبدع.

إن استخدام المدرس الطرق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية لا ينعكس إيجابياً على تكوين شخصية الطالب المتوازنة و تمنحه الطريقة الصحيحة في التفكير فحسب، إنما تحقق للمدرس أيضاً فرصة توسيع خبراته، وتحقيق علاقات مع

القطاعات والمؤسسات الاجتماعية، وتحفزه على التقصي و المتابعة لعملية التربية المستمرة.

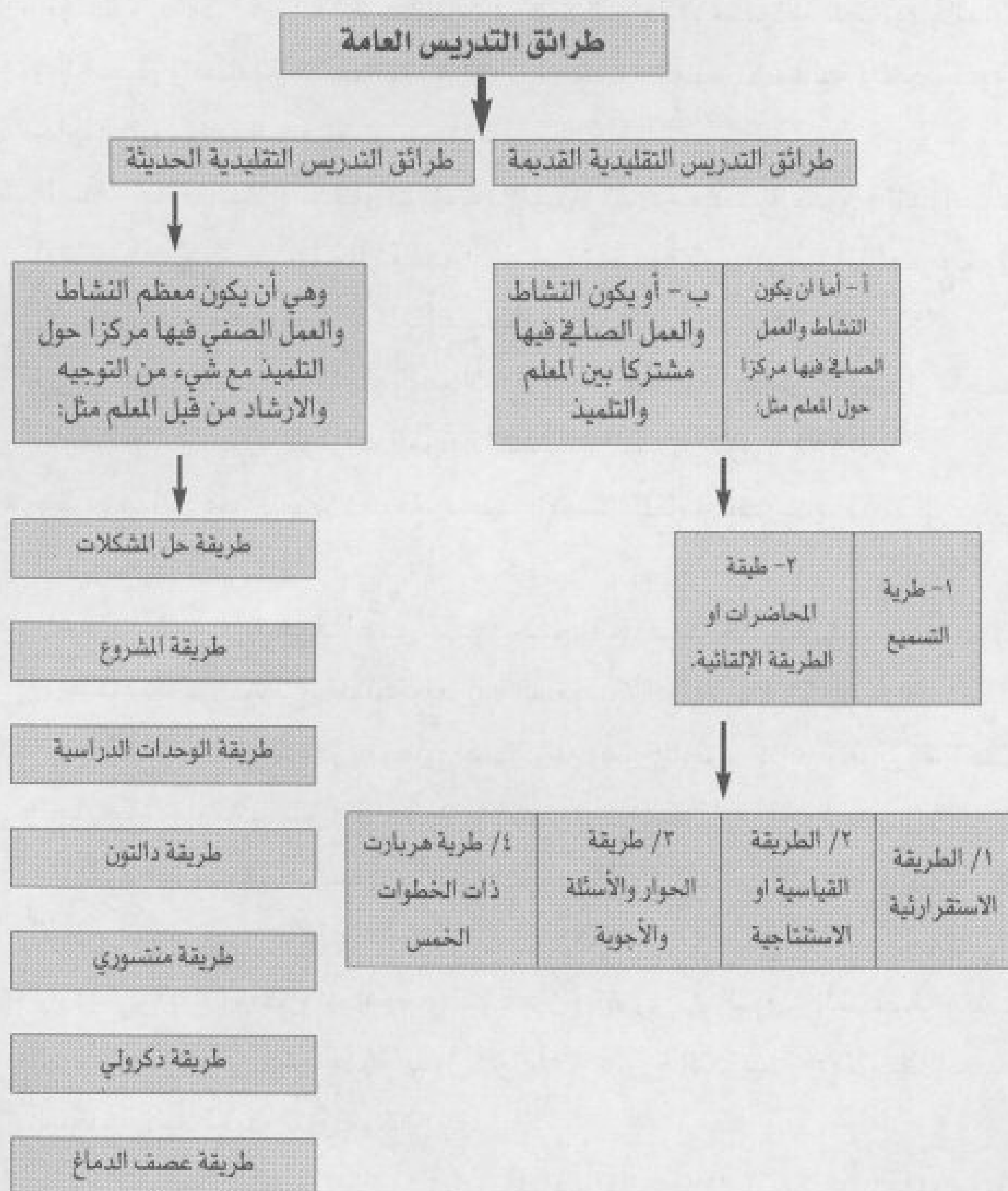
٨- نتائج ومقترحات

بعد أن سعت هذه الدراسة إلى تعرف طبيعة منهاج الدراسات الاجتماعية و مكوناته الأساسية و محاولة وضع تصور لاستراتيجيات و مضامين جديدة لمواجهة التحديات المعاصرة والدخول إلى القرن الواحد والعشرين، كما حاولت التعريف بالاتجاهات الحديثة لاستراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية كي تسهم في بناء الشخصية المتكاملة للطالب وزيادة دافعيته للتقصي والبحث الذاتي والتعلم المستمر، توصلت هذه الدراسة إلى وضع المقترحات التالية:

- بناء منهاج الدراسات الاجتماعية بوصفه نظاماً متكاملاً يهدف إلى إكساب الطالب خبرات تربوية و اجتماعية واقعية، وطرق تعليم ذاتي داخل الصف وخارجه يسهم في تعديل سلوكه فرداً فاعلاً منتجاً في مجتمعه.
- التأكيد على أهمية الربط بين الأهداف الموضوعة للمنهاج، ومحتواه بما يحقق التواصل والارتباط بقضايا المجتمع و تطلعاته.
- عند تحديث مناهج الدراسات الاجتماعية لابد من الانتقائية الواعية بين اتجاهات التغير والتطوير التي تفرضها عملية الانفتاح على الثقافات العالمية و ثورة الاتصالات وبما لا يتعارض مع خصوصية البنية الاجتماعية المحلية وتراثها وعقيدتها الأصلية وتطلعاتها نحو التنمية الشاملة.

مخطط رقم «٢»

يوضح أنواع طرائق التدريس العامة



مراجع الدراسة

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو حلو، يعقوب: دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية للصفوف الرابع و الخامس والسادس الابتدائية في الأردن. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة اليرموك، العدد الأول، ١٩٨٦م.

٢. الباز، خالد صلاح: مهارات اتخاذ القرار لدى معلمي العلوم و الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٣٦، مايو ١٩٩٦م.

٣. بروكر، بيتر: الحداثة وما بعد الحداثة. ترجمة: عبدالوهاب علوب، إصدار المجمع الثقافي - أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة ، الطبعة الأولى، ١٩٩٥م.

٤. تلفت، صالح عبد العزيز، دمعة، مجيد: الأسس العامة للتدريس. دار قطري بن الفجاءة، الدوحة، ١٩٨٦م.

٥. الجبر، سليمان محمد، علي، سر الختم: اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية. دار المريخ، المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٩٩٣م.

٦. القلا، فخر الدين، ناصر، يونس: أصول التدريس-الجزء الثاني، مديرية الكتب الجامعية، جامعة دمشق، ١٩٩٤-١٩٩٥م.

٧. المومني، محمد، مراد، سمير، الإبراهيم، رياضي: السكان والتربية والتنمية في الوطن العربي. دار الكندي، أربد، الأردن، ١٩٩٧م.

٨. وارديني، ادوار: بعض المفاهيم و المضامين والطرق في التربية السكانية. مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، الدورة التدريبية الأولى في التربية السكانية، اللاذقية، سورية، ١٩٨٨م.

٩. وزارة التربية والتعليم العالي: إدارة المناهج والكتب المدرسية، دليل المعلم في

المجتمع القطري. دولة قطر، ١٩٨٧م.

١٠. وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية: مشروع التربية السكانية في كلية التربية، دليل التربية السكانية في كلية التربية، جامعة دمشق، ١٩٩٦م.

١١. وزارة التربية في ج.ع.س : مشروع التربية السكانية، دليل تدريب المعلمين في التربية السكانية، دمشق، ١٩٩٢م.

١٢. الوكيل، حلمي أحمد، المفتي، محمد أحمد: أسس المناهج و تنظيماتها. دار وليد للطباعة، القاهرة، ١٩٨٤م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

13.Bank, JA. And Cleegg, A. Teaching Strategies for the Social Studies,2nd.ed, Reading Addison, Wesley, 1997.

14. Ediger, Mariow, Social Studies Curriculum in Elmentery School, ME, 01,pc03, U.S.A. Missouri,1991.

15.Jager,H. Decision Making in Environmental Education.Journal of Environmental Education. Vol.22,No,11,1990.

د. سمير يوسف مراد

«إشكالية التعدد المنهجي واستخدامه في علم الاجتماع»

د. محمد ياسر الخواجة *

المقدمة :

يعاني علم الاجتماع في الآونة الراهنة من أزمة متعددة الأبعاد والجوانب فهو يعاني من أزمة في المنهج، وأزمة في النظرية، وأزمة في تفسير الواقع الذي نعيشه، ولا ترجع هذه الأزمة - كما يقول أحد الباحثين - إلى حداثة المعرفة بعلم الاجتماع بل ترجع الأزمة إلى الواقع الذي نعيشه، وتشتت علماء الاجتماع العرب بين المدارس الاجتماعية الرأسمالية و المدارس الاشتراكية، و أزمة المعاناة في بعض البلدان بين التبعية الثقافية و الاستقلال السياسي. (فرح، ١٩٩٦، ص ٣) مما جعل علم الاجتماع يعاني من إشكالية اغتراب البحث الاجتماعي عن القضايا و المشكلات الجوهوية للمجتمع العربي، و عجزه عن استخلاص مناهج قادرة على وصف و دراسة و معرفة هذه القضايا و تلك المشكلات.

وفي ظل ضعف المناخ العلمي هذا، فقد تردّى المستوى المنهجي و الأداء العلمي للدراسات الاجتماعية، إذ تفتقد الكثير من البحوث الإتقان المنهجي من جمع المعلومات إلى أسلوب الكتابة، إلى ترابط الأفكار و تنظيم الموضوع وطرح المشكلة وإجراءات الضبط المنهجي و تحليل المشكلة وتفسيرها، وقد أثّر هذا في حالة التردّي

---

* أستاذ علم الاجتماع المساعد بجامعتي طنطا وقطر

التي تشهدها العلوم الاجتماعية العربية بشكل عام (الغبرا، ١٩٨١، ص ٢٢٣) وعلى هذا فإن هدف هذا البحث ليس التعرف على أزمة المنهج أو النظرية في علم الاجتماع بل يهدف إلى التعرف على:

ماذا نقصد بإشكالية التعدد المنهجي؟ وما هي الأبعاد الأساسية له؟ وما هي الضرورات المنهجية و النظرية لاستخدامه؟ وما هي معوقات استخدام التعدد المنهجي في البحث الاجتماعي؟ وكيف يمكن المزاوجة بين المنهج الكيفي و الكمي في البحث الاجتماعي بشكل أكثر فعالية وإثراء للمعرفة السوسيولوجية؟

وفي الواقع إن إثارة هذه الأسئلة تمكننا من أن نحدد طريقنا على نحو دقيق قبل الشروع في تناول القضية التي نحن بصددها فلن نستطيع أن ندخل في مناقشات و محاورات حول مدى كفاءة النزعة الاختبارية والنزعة البنائية الاجتماعية في تفسير الواقع العربي بقدر ما نركز على كيفية تنويع هذه الأساليب معا في فهم و استيعاب هذا الواقع، هذا ما تحاول الورقة الإجابة عنه.

ويتكون هذا البحث من أربعة أجزاء، أزمة المنهج في علم الاجتماع، الأهمية المنهجية والنظرية للتعدد المنهجي، الأبعاد الأساسية للتعدد المنهجي، ومعوقات استخدام التعدد المنهجي في البحث الاجتماعي.

أولا: أزمة المنهج في علم الاجتماع:

إن أزمة المنهج في علم الاجتماع باعتبارها ولدت في رحم الأزمة الاجتماعية ذاتها والتي قامت على استيراد العلم الاجتماعي من الغرب كما لو أنها تستورد قطع غيار السيارات و أجهزة التكييف، ومع استيراد العلم كنا نستورد ليس برامجه و مناهجه فقط وإنما أدواته وأساليبه و أزماته أيضا، وكنا نستخدم أدوات المنهج الحديث و مفاهيمه بكل ما تشتمل عليه من أزماتها الخاصة، فنحدد العينة الاجتماعية، ونهيكل مجالات البحث الاجتماعي و نبلور وسائل الاستقرار، ونشكل إطارات القيمة والمعيار حسب ما تمليه تلك المفاهيم الحديثة و ما تفرضه هذه الأدوات العلمية المتأزمة أصلاً

في مهدها، حينئذ كنا نحصل على نتائج معدة سلفاً ضمن فروض «المنهج الحديث» هي نتائج مأزومة بالضرورة وليست نتائج سوية (شكري، ١٩٨٦، ص ٩٠) ولذا فإن أزمة المنهج في علم الاجتماع ليست وضعاً عارضاً ناتجاً عن حداثة العلوم الاجتماعية في الوطن العربي، فإننا نعتقد أن المدة التي مضت منذ أن دخل علم الاجتماع و البحث الاجتماعي المتطور بلادنا وهي تزيد عن نصف القرن تقريباً لا تكفي لتحقيق أفضل مما أُنجز، وبالتالي فإن أزمة المنهج هي جزء من الأزمة الراهنة لعلم الاجتماع.

وقد ساهم في هذه الأزمة محاولة بعض الكتابات مقارنة العلوم الاجتماعية بالعلوم الطبيعية، ولقد ترتب على هذه المقارنة بعض النتائج السلبية في علم الاجتماع لعل من أهمها:

١. الإفراط في تقدير دقة و موضوعية العلوم الطبيعية مقابل التفريط في إمكانية دقة و موضوعية العلوم الاجتماعية.

٢. محاولة محاكاة أساليب و إجراءات العلوم الطبيعية رغم الاختلاف الجذري لظواهرها عن ظواهر العلوم الاجتماعية، وهي محاولة شوّهت الواقع الاجتماعي، خاصة أبعاد الزمان والمكان و الاتجاه والتفاعل، كما حاصرت التجديد و الإبداع في أدوات و أساليب البحث في العلوم الاجتماعية.

٣. تفتيت الواقع الطبيعي والاجتماعي ونفي العلاقات الأساسية بين الطبيعة والمجتمع و الإنسان، و إدمان تجزئة الظاهرة الاجتماعية من خلال فروع لعلوم اجتماعية مفتعلة ووهمية، فأثر كل ذلك في المنهج العلمي في العلوم الاجتماعية وحد من آفاق تطويرها (عبد المعطي، ١٩٩٣، ص ٣٦ - ٣٧).

إن تجاهل العديد من علماء الاجتماع الفارق الكافي بين الموضوعية في العلوم الطبيعية و العلوم الحيوية وبين الموضوعية في العلوم الاجتماعية، أدى إلى أن اختار معظم المشتغلين بعلم الاجتماع في الوطن العربي الامبريقية المتطرفة (المنهج الاختباري) باعتبارها المدخل الذي يساعدهم في التخلص من الذاتية و الانحياز،

ويحققون به الموضوعية والحياد، ومن أمثلة البحث الإمبريقي استطلاعات الرأي العام وبحوث التسويق، وبحوث المشكلات، واتجاهات تصويت عينات من الناس في الانتخابات وغيرها، و ما يهدف إليه الباحث منها هو تقدير كمي لما تقوله عنه مجموعة من الناس تختلف باختلاف موضوع البحث و محكّات أخرى، ولكي يكون للتقدير الكمي للاتجاهات والمواقف قيمته، يحرص الإمبريقيون على أن تكون العينة التي تجمع منها المعلومات ممثلة للمجتمع الأصلي الذي تسحب منه، ففي قياس لاتجاهات الرأي العام نحو قضية ما، يحاول الباحثون أن تمثل العينة الجنسين، وفئات العمر، والمهن والدخل، وما إلى ذلك من أنواع التمثيل في حين لا يلتفت إلى وضع المجيبين في البناء الاجتماعي، والسياق التاريخي للأحداث (الهواري ، ١٩٩٣، ص ٢٠٤ - ٢٠٥).

فضلاً عن اهتمام الباحثين بتأكيد المكانة العلمية لهذا العلم و تحقيق الموضوعية، فلقد ذهب «بول لازار سفيلد» Lazar Sfeld إلى أن التقدم الذي يمكن أن يحققه علم الاجتماع في المعرفة العلمية ينهض أساسا على استخدام البحث الاختياري و تطويره لأنها تستطيع أن تختبر الفروض النظرية بطريقة تجريبية مثلما يفعل العلماء الطبيعيون في بحوثهم و يعتبر الاستقصاء الطريقة الأساسية في البحث الاختباري (لازار سفيلد، ١٩٧٦).

و بالتالي فقد أصبح هناك اتجاه متزايد إلى اعتبار المنهج الوضعي هو المنهج العلمي الوحيد في الدراسات الاجتماعية الإنسانية، بل إن بعض التقديرات الرقمية والمعدلات الإحصائية قد أصبحت في نظر أصحاب هذا المنهج هي اللحن المميّز للبحوث العلمية وأصبح سلوك الناس والجماعات مرادفاً لمعادلات رياضية يستطيع الباحث التنبؤ عن طريقها بالسلوك الاجتماعي والفردي (عمار، ١٩٦٠ ، ص ٢-٣).

وفي الواقع إن الذين تستهويهم الإمبريقية المتطرفة أو كما يسميها البعض المبتذلة على أنها المنهج الوحيد لتحقيق الموضوعية يغيب عنهم ما تنطوي عليه من قسمات أيديولوجية مهمة على النحو التالي:

١. إنها تقبل المجتمع كمُعطى منظم لا إشكالية فيه، وبهذا تنطلق من تصور خاطئ للمجتمع وتهدر المسئولية الأساسية وهي الوظيفة النقدية لعلم الاجتماع.

٢. إنها تعمل على تجزئة الظاهرة، ولا تعرض للمجتمع كنسق متكامل، وإنما تتناول بعض ظواهره الفرعية كُلاً على حدة (وقد تتجه إلى ربط بعض منها ببعض آخر، ولكنها لا تتناول المجتمع ككل).

٣. إنها لا تَعْتد بغير المعلومات الكمية (باعتبار أنها تُشكِّل نفسها على غرار العلوم الطبيعية) والتي يمكن تحويلها إلى كميات وهو ما يأتي عن طريق الحواس وهي بهذا لا تاريخية ترفض تجاوز الواقع القائم، والبحث عن أصوله ونشأته وتطوره ومستقبله بل إنها فوق ذلك تحصر نفسها في حدود النوعيات التافهة من المشكلات.

٤. و القسمة الأخيرة هي أنها معادية للتنظير غير قادرة عليه، فهي تقف عند حدود وصف الظواهر التي تعرض لها بالدراسة وإذا تجاوزت الوصف فإن أقصى ما تبلغه هو النظريات المتوسطة المدى وهي أعلى قليلاً من الانتظامات الإمبريقية (حجازي، ١٩٨٦، ص ٢٠ - ٢١).

إن هذه النتائج تجعلنا نقتنع بأن المنهج الاختياري (الكمي) لا يصلح أن يكون منهجاً متكاملاً في فهم الواقع وتفسيره ويستطيع أن يستوعب كل الحقائق الاجتماعية و بالتالي فقد انتهى إلى تشويه الكثير من الحقائق الاجتماعية التي تفلت أو تتجاوز المقاييس التي حددها، وهذا النقص المنهجي الذي أدّى بالمنهج الكمي إلى هذا التشويه لم يكن نتيجة خطأ في التحليل أو نقص في المعلومات، وإنما يعبر عن أزمة في الأسس المنهجية التي ينطلق منها، تلك الأسس التي لا تستوعب إلا نوعاً من الحقائق هي التي تكون قابلة للإدراك الحسي وتتمتع بوجود واقعي (امزيان ، ١٩٨١ ، ص ٧٧-٧٨). ومع ذلك فقد صادف المدخل الاختباري (الكمي) قبولاً وذيوعاً لدى بعض المشتغلين بعلم الاجتماع في الوطن العربي، لأنه لا يحتاج إلا إلى دراسة محدودة بالنظرية والمنهج في علم الاجتماع و لا تتطلب توافر الخيال والقدرة على الخلق والابتكار، ولا يستدعي غير قدر هين من الجهد، فالمبدأ الموجه للإمبريقية هو أن

مهمة البحث الاجتماعي هي الإجابة عن سؤال كيف؟ دون التعرض للسؤال لماذا؟.
ولهذا تنتهي معظم الدراسات والبحوث الاجتماعية بعدد - يكون هائلاً في بعض الحالات - من الجداول والنسب تتوزع فيها المعلومات أو المادة الميدانية، ويعلق عليها بوصف موجز يُلخّص ما يتضمنه كل جدول وقد تضاف فقرات تشير إلى الاتجاهات العامة التي تنطوي عليها المادة الميدانية ويأتي ناتج الجهد هزيلاً لا يضيف كثيراً إلى فهم الواقع أو محاولة تفسيره، فضلاً عن محاولة تجزئة البحث الواحد وتقسيمه وبعثرته في عدة بحوث بالدوران حول الموضوع نفسه مرات ومرات، مرة دراسة استطلاعية وأخرى ميدانية، مرة تحليلية وأخرى تطبيقية... الخ واختراق تكامل الموضوع الواحد وانتهاك قدسية وحدته وكليته (ساري، ١٩٩٥، ص ٦٣).

ومما زاد في ترسيخ أزمة المنهج في علم الاجتماع أن أصبح المنهج الوضعي مسيطراً على المنهجية البحثية في علم الاجتماع العربي، بحيث أصبح الخروج على هذا المنهج - في صورته التقليدية أو المعدلة - انحرافاً عملياً وخروجاً على قواعد المنهج العلمي، وعليه فإن الدراسات والبحوث قد استبعدت في غالب الأحيان الدراسة الكيفية للظاهرة الاجتماعية، فاعتمدت على القياس الكمي، وأغفلت - بوعي أو بدون وعي - الدراسات التتبعية التاريخية أو بالأحرى منهج التحليل التاريخي النقدي، ولذلك لاحظنا من خلال كَمّ البحوث والدراسات الاجتماعية - في مصر والأردن على سبيل المثال - أن هناك توجهاً جماعياً للأخذ بأساليب القياس الكمي للظاهرة الاجتماعية تصوراً بأن هذا النوع من القياس هو أكثرها دقة وصدقاً.

ولذا تكمن أزمة المنهج في علم الاجتماع لا في نقص عملية العلم وإنما في اختيار مداخل منهجية قاصرة واستعمال أساليب وأدوات جمع معلومات معينة بطريقة غير سليمة، وارتكاب أخطاء كثيرة في ممارسة البحث والتفريط في الوظيفة التنظيرية للعلم، هذا فضلاً عن شيء غير قليل ولا هين من سوء الفهم والخلط (حجازي، ١٩٨٦، ص ٢٥).

والآن ما الذي يفرضه علينا - نحن المشتغلين بعلم الاجتماع في الوطن العربي -

مطلب تجاوز الأزمة الراهنة للمنهج في علم الاجتماع؟ إننا نؤكد في هذا الصدد أن الحاجة ملحة في المجتمعات العربية إلى ضرورة السعي لابتكار أُطر نظرية وأساليب منهجية تأخذ في اعتبارها القضايا النوعية والظروف المجتمعية لتلك المجتمعات و مراعاة الخصوصية التي تتميز بها تلك المجتمعات العربية.

ثانيا: الأهمية النظرية والمنهجية للتعدد المنهجي:

شهد علم الاجتماع جدلاً طويلاً حول المنهج الملائم للعلوم الاجتماعية، هل تتبع هذه العلوم نفس المنهج المستخدم في العلوم الطبيعية أم ينبغي أن تطور لها منهجاً يناسب موضوعها الذي يختلف اختلافاً بيّنا عن موضوع العلوم الطبيعية، وقد مثّل الفريق الأول أصحاب النزعة الاختبارية (الوضعية) الذين شاهدوا كيف نشأت العلوم الاجتماعية في أحضان الانتصارات التي أحرزتها العلوم الطبيعية مما أدّى إلى الاعتقاد في جدوى تبنّي مناهج العلوم الطبيعية في دراسة الحياة الاجتماعية على أساس أن العلم هو العلم ووحدة المنهج العلمي يجب أن نحافظ عليها مهما كانت ظروف البحث والدراسة. وفي ذلك الحين لم يتأمل علماء الاجتماع طبيعة وحدود المنهج الطبيعي لأداء تلك الوظيفة الجديدة، ولم تكن لديهم القدرة الاستبصارية على كشف قصور المنهج مثل العلماء الذين جاءوا بعدهم، لقد أغفل هؤلاء العلماء أن العلوم الطبيعية لم تأخذ في الاعتبار مسألة مهمة في دراستها للحياة الاجتماعية كمسألة الهدف و الإرادة أو القصد (جلبي، ١٩٩٥، ص ٢٨٠).

أما الفريق الثاني فهو يقف موقف المعارضة الشديدة من دعاة الوضعية، زاعماً أن العلوم الاجتماعية مختلفة موضوعاً عن العلوم الطبيعية، ولها بالتالي أن تطور طريقة خاصة بها للبحث في هذا الموضوع المركب أشد التركيب على أساس أن للسلوك الإنساني وجهين أساسيين هما: وجه خارجي و الآخر داخلي وأن ثمة تفاعلاً وتداخلاً بينهما، بحيث أن الكشف عن ارتباطات السلوك الاجتماعي و نتائجه يجب

أن يستند إلى منهج قادر على فهم التفاعل بين هذين الوجهين، و أفضل منهج في هذا الصدد هو المنهج الكيفي الذي يكون أكثر كفاءة و ملاءمة للحصول على نوعية المعلومات التي لا تستطيع البحوث الكمية أن تحصل عليها (محمد، ١٩٨٣، ص ٤٨٤). لكن تعرضت الدراسات الكيفية في الفترة الأخيرة للنقد من قبل كل من (Caldwell 1993, Burgess 1996) من حيث إنها تقتصر على أساليبها و أدواتها المنهجية وأنها تهمل الجوانب النظرية و المفاهيمية أي الجري وراء الاستسهال والتبسيط في استعمالها سعيا وراء الاقتصاد في الوقت والتكلفة نسبياً. وبالتالي فان التطورات التي طرأت على علم الاجتماع خلال السنوات الأخيرة تؤكد أن هذه الاتجاهات المتطرفة قد أفل نجمها، إذ إنه لكي يستطيع الباحث الاجتماعي أن يحقق أهدافه في فهم السلوك والتنبؤ به عليه أن يربط باستمرار بين الجانبين الداخلي والخارجي لهذا السلوك، وأن يُنمّي في الوقت ذاته الوسائل والطرق الفنية التي تمكّنه من صياغة القوانين السوسيولوجية على أساس واقعي، حيث أن البحث الاجتماعي الذي يعتمد على المنهج الاختباري (الكمي) يقوم فقط على إحصاء الآراء الفردية، ويهمل المشاكل الكثيرة التي تطرحها دينامية الزمر أو الرهوط، ومن شأن المحادثات المتعمقة أن تكمل النتائج الكمية وتثريها، حيث أن المنهج الاختباري المتطرف - كما يقول ادورنو - لا يستطيع بمفرده أن يساهم بشيء في تحقيق الهدف الموضوع للنظرية الاجتماعية أي فهم المجتمع في كليته، لقد أصبح هذا المنهج وثناً جديداً يخفي الطبيعة الحقيقية للمنظومة الاجتماعية المعاصرة (زكريا ١٩٩٨، ص ٢٥١).

وعلى هذا فإن الاعتماد على منهج واحد في البحث سيؤدي إلى قصور واضح في فهم الواقع و تفسيره و بالتالي إذا لم يُدرِك علماء الاجتماع ضرورة تحقيق التكامل المنهجي بين الاتجاهين الكيفي والكمي فإن معرفتهم بحقيقة هذا الواقع الاجتماعي ستظل قاصرة إلى حد بعيد. وعلى هذا فان حل هذه الإشكالية يقتضي الاعتماد على ما يسمى بالتعدد المنهجي:

Methodological of pluralism أو The methodology of Triangulation The نظرا لما يتضمنه من مميزات عدة يمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

١- إن التعدد المنهجي يقلل من احتمال التحيز و تحقيق الموضوعية النسبية باعتبار الموضوعية مطلبا أساسيا للعلوم الاجتماعية. ولما كانت العلوم الاجتماعية تتعامل مع ظواهر اجتماعية ترتبط بدرجات متفاوتة بذاتية الباحث تؤثر فيه و تتأثر به فإن الموضوعية الكاملة معيار صعب التحقيق لذا فقد أصبح المطلب العلمي أن يعي الباحث توجهه الأيديولوجي. (بدر ، ١٩٨١ ، ص ٩١) و باعتبار أن الملاحظة من أكثر مناهج البحث عرضة للتحيز وذلك نظراً لطبيعتها حيث أننا لا نلاحظ إلا ما نود ملاحظته، ولا نتعرف على ما نلاحظه على نحو دقيق إلا بمعرفة مسبقة، كما أن المنهجية ليست محايدة تمكن من الحصول على المعلومة الموضوعية حيثما كانت لأن طبيعة الأسئلة و ترتيبها و بنية الاستبيان والمقابلة تؤثر جميعها في البيانات المرغوب الحصول عليها، فضلاً عن أنه ليس هناك منهجية واحدة صالحة لدراسة الظاهرة الاجتماعية في أي ظرف اجتماعي وأي مكان و بالتالي فإن بناء الفرضيات واختيار الأدوات والمنهجيات هو شديد العلاقة بالواقع والحالة المزمع دراستها. ولهذا يجب أن تُعد المنهجيات و أدواتها و تنتج على ضوء الواقع و مستلزماته وعلى ضوء أهداف الدراسة وحيثياتها (الوحيشي ، ١٩٩٨ ، ص ٥). وباعتبار أن التعدد المنهجي يعتمد على أكثر من ملاحظة و أكثر من أداة من أدوات البحث فإنه يقلل من احتمالية التحيز و تحقيق مصداقية النتائج المتحصل عليها وبالتالي زيادة موضوعية البحث.

٢- إنه يساعدنا على تفسير الظاهرة الاجتماعية بشكل شمولي وأكثر عمقاً و خاصة أن الظاهرة الاجتماعية بطبيعتها تتضمن نسبة من التعقيد و العمق، ويستوجب للكشف عن محدداتها و أبعادها، الاعتماد على مقاربات تسمح بالانتقال من الظاهر المعلن إلى الأبعاد الأكثر عمقاً (الوحيشي ١٩٩٨، ص ٤) ،كما أن الظاهرة لا يمكن أن تحدث إلا في ضوء عدد من العوامل و بالتالي فإن تفسيرها يجب

أن يتم في ضوء السياق الاجتماعي والظروف التاريخية التي تشكلها وتتطور فيها، وباعتبار أن التعدد المنهجي يقوم على تعدد النظريات والانطلاق من اكثر من منظور فكري فإنه يجعل التفسير المتوصل إليه شاملاً و أكثر دقة و موضوعية: (D. Little,1998).

-3 إنه يساعدنا على تحقيق الإثراء المعرفي من خلال الجمع بين أكثر من أسلوب أو منهج عند بحث أي ظاهرة فعند دراسة النظام الأسري مثلاً يجب دراسة تاريخ النظام الأسري و علاقاته ببقية النظم الأخرى داخل نفس المجتمع، ودراسة إحصاءات الزواج والطلاق ومعدلات الإنجاب وغيرها. وفي هذا السياق تطرح إشكالية التعدد المنهجي مهمة التأصيل المنهجي القائم على هذه الفكرة وهنا يؤكد ابن خلدون أنه مستعد لتدمير كل حاجز بين الوظيفة النوعية والوظيفة الكمية للمعرفة ، إنه لا يأخذ كلاً منهما على حدة بل ينطلق منهما معا، كما أنه لا يعتبرهما من طبيعة مختلفة بل من منحى مختلف، حيث أن الاثنتين لهما قاعدة مشتركة هي الانتماء إلى الواقع الاجتماعي التاريخي، فالاثنتان لهما دوران متكاملان رغم اختلاف المظهر الأول كأنه في الآخر في بنيته الداخلية وليس خارجها، إن ما يميز هذين المستويين من المعرفة هو الخصوصية إذن وليس الاختلاف (شكري، ١٩٨٦، ص ٩٥).

٤- إنه يساعدنا على تلافي القصور الموجود في كل منهج على حدة، خصوصا أن مناهج البحث فيها نقاط إيجابية وأخرى سلبية كما أن أدوات جمع البيانات فيها أيضا نقاط قوة ونقاط ضعف ولهذا لزم القول بأن علم الاجتماع بحاجة إلى كلا النوعين الكمي و الكيفي ضماناً للسير نحو الوضوح ونحو التدقيق والضبط (عارف، ١٩٧٢، ص ١ - ٢).

فكل ظاهرة أو عملية اجتماعية أو بُعد من أبعاد بنية المجتمع له جوانبه الكمية والكيفية شرط أن يدرك الباحث ويتدرب تدريباً جاداً على كيفية وحدود استخدام

كل أسلوب من الأساليب، فالظاهرة السكانية مثلا بحاجة إلى إبراز و تدقيق لأبعادها الكمية، كمعدلات الوفيات، ومعدلات المواليد، ومعدلات النشاط والمشاركة، كما هي بحاجة إلى فهم العوامل المؤثرة في كل هذا و الآثار المجتمعة المترتبة عليه (عبد المعطي،١٩٩٣، ص ١٢٤). وبالتالي فإن كِلا المنهجين يكمل أحدهما الآخر في علم الدراسات الاجتماعية.

ثالثا: الأبعاد الأساسية لإشكالية التعدد المنهجي:

إن إشكالية التعدد المنهجي ليست في الواقع فكرة جديدة في العلوم الاجتماعية كما يعتقد البعض وإنما تناولتها الكتابات المبكرة في العلوم الاجتماعية وطُرحت في الكتب و المؤلفات المنهجية منذ بداية السبعينات من هذا القرن لتحقيق الدقة والوضوح المطلوبين للبحث الاجتماعي (عارف، ١٩٧٢)، وللمساهمة في إثراء المعرفة السوسيولوجية و تعميقها، ومحاولة الخروج من أزمة المنهج في العلوم الاجتماعية و خاصة أن ضعف التكوين المنهجي - نظرياً ومهنياً وأخلاقياً - لكثير من المشتغلين بعلم الاجتماع في الآونة الراهنة أصبح نواة ما يسمى بأزمة علم الاجتماع في الوطن العربي وأم جميع المشاكل فيه (تالش، ١٩٩٦، ص ١٤١).

لكن ماذا نقصد بإشكالية التعدد المنهجي وقبل أن نتقدم خطوة للأمام نوضح مفهوم الإشكالية problematic في البداية (و الإشكالية قد استخدمت استخداماً واسعاً على يد الكتّاب الألمان و الفرنسيين) للإشارة إلى إطار كلي من المشاكل النظرية والفروض و القواعد... الخ وتعبر الإشكالية عن النظرية الكلية holistic التي تقول بأن المسائل المفردة يجب أن تُفهم من زاوية الإطار العام أو الكينونة الكلية للخطاب الذي ترد فيه (مان، ١٩٩٤، ص ٥٦٠) والتعدد المنهجي كما يقول دانيال ليتل Little يشير إلى تعدد المناهج والاتجاهات النظرية في العلوم الاجتماعية على أساس أن العلوم الاجتماعية تتضمن أساليب و طرقاً وقضايا متنوعة وبالتالي فهي

ليست أسيرة للتصنيفات التفسيرية التقليدية كالنظريات الوضعية والتأويلية والمادية التاريخية وغيرها (Little, D, 1998) أما دينزن فيُعرِّف التعدد المنهجي في أبسط صورة بأنه «استخدام أكثر من ملاحظة أو أكثر من منهجية أو استخدام أكثر من مصدر للبيانات أو أكثر من أداة من أدوات جمع البيانات أو استخدام أكثر من نظرية لتفسير البيانات بعضها أو كلها» (الدامغ، ١٩٩٦، ص ١٠٨).

ووفقاً لهذا التعريف فإننا سوف نوضح أهم الأبعاد الأساسية لإشكالية التعدد المنهجي وهي تعدد المناهج، وتعدد الملاحظين، وتعدد أدوات جمع البيانات وتعدد مصادر جمع البيانات، لكننا نستبعد التعرض لبعد تعدد النظريات على أساس أن الأخذ بأكثر من نموذج نظري قد يؤدي في كثير من الأحيان إلى تفسيرات متضاربة فضلا عن عدم القدرة على رسم صورة متكاملة عن الظاهرة المدروسة و خاصة أن معظم النظريات المطروحة في علم الاجتماع ليست نابعة من الواقع العربي الذي نحن نعيشه، وبالتالي فان الإشكالية التي تفرضها علينا علاقتنا بالنظريات السوسيولوجية ليست إشكالية نظرية بقدر ما هي إشكالية منهجية، ومن ثم فإن الاختبارات المنهجية هي التي تمكننا من أن نرى مشكلاتنا وهمومنا بعيوننا لا بعيون غيرنا (زايد ١٩٩٤، ص ٢٢). وبالتالي فإننا سوف نعرض للأبعاد الأربعة للتعدد المنهجي على النحو التالي :

١- تعدد المناهج:

وتمثل هذا النوع من أبعاد التعدد المنهجي في الجمع بين النهجين الرئيسيين في علم الاجتماع وهما المنهج الكمي، والمنهج الكيفي، وبالرغم من أن المنهج الكمي لاقى ذيوعاً وانتشاراً كبيرين في الأوساط الأكاديمية وأصبح المدخل الرئيسي للبحث الاجتماعي في المشرق العربي بدون منازع بحيث أصبح الخروج عليه انحرافاً علمياً وخروجاً على قواعد المنهج العلمي، ويمكن فهم سعي الباحثين المستمر للأخذ بالمنهج

الكمي (الوضعي) كأساس منهجي هو إغراؤه الدائم بتقديم نوع من المعرفة العلمية والفنية في آن واحد (ساري، ١٩٨٦، ص ١٩٠). إلا أن ذلك لا يقلل من شأن الدراسات الكيفية في تطوير الفكر النظري والمنهجي والممارسة الحقيقية.

وفي الواقع إن الفرق بين المنهجين يتعلق بجذورهما الفلسفية فالمنهج الكمي ينطلق من الفلسفة الوضعية positivism التي ترى أن المعاني مستقلة عما نراه من حولنا من أشياء، وأن الظواهر الاجتماعية مستقلة عن مظاهرها الفردية وهذا يجعل الباحث في علم الاجتماع يتخطى حدود السلوك الفردي في محاولة للكشف عن مظاهر أكثر دواماً واستقراراً للعادات الجمعية (نيقولا تيماشيف، ١٩٨٣، ص ١٨٠). وإنها أي المعاني من الممكن تفتيتها وتجزئتها إلى أجزاء صغيرة قابلة للقياس عن طريق مقاييس موضوعية وعلمية و المنهج الكمي هو منهج موضوعي ذو نظرة محايدة للعالم يلتزم فيه الباحث بالحياد الأخلاقي moral neutral فكما يقول دور كايم أن علم الاجتماع لا يلتزم بخلق المثال بل على العكس تماما يتناوله كموضوع للدراسة ويحاول تحليله وتفسيره (امزيان، ١٩٨٩١، ص ٦٨).

كما أن المنهج الوضعي (الكمي) ينطلق من مسلمات أساسية هي:

١. إن هناك وحدة في الطبيعة

٢. إن الظاهرة الاجتماعية جزء من العالم الموضوعي أو هي واقعية.

٣. إن هذه الظاهرة تخضع لقوانين ومبادئ خاصة هي قوانين طبيعية ومن ثم تخضع للمنهج العلمي الذي يجب أن يسترشد بمجموعة قواعد متعددة (محمد، ١٩٨٦، ص ١٨٨).

ويستخدم المنهج الكمي عدداً من الوسائل والأساليب والطرق كأسلوب العينة الممثلة representative و أسلوب التحليلات الإحصائية والتعميمات الارتباطية والتعميمات شبه التجريبية والتجريبية الخالصة وطريقة المسح الاجتماعي (Cook, T.1985 Reichard, C and)، كما يستخدم المنهج الوضعي (الكمي) عدداً من الأدوات لجمع

البيانات لعل من أهمها استمارة الاستبيان، والمقابلة المقننة والاستبيان، والملاحظة المقننة، وتصاميم البحث التجريبية فضلاً عن بعض مقاييس الاتجاهات والاختبارات، ولا غبار على كل هذه الأدوات في حد ذاتها، ولكن الخطر في استعمالها بطريقة خاطئة أو الاعتماد عليها وحدها.

أما المنهج الكيفي فينطلق من الفلسفة البنائية الاجتماعية Social Construction التي ترى أن التجربة الإنسانية تجربة «كيفية و نوعية» وأن الأساس الجوهري لموضوع العلم هو مضمون الفعل الإنساني التاريخي، وأن العبرة ليست بمظاهر السلوك وإنما بما وراء السلوك من وعي ومصالح وموجهات، هي نتاج للوجود الاجتماعي للعضو في جماعة، وفي طبقة وفي مجتمع، يمر بمرحلة تاريخية لها ملامحها وخصائصها، ذات تأثير في حركة الجماعات والقوى (عبد المعطي، ١٩٩٣، ص ١٤١).

وعموما يقصد بالمنهج الكيفي ابستمولوجيا (معرفيا) بأنه الذي يرمي إلى تخطي الشكل أو الظاهر المباشر الذي يطفو على السطح أو الحس الجمعي للوصول إلى المضمون إلى العملية أو الصيرورة إلى طبيعة العلاقات وديناميتها فهو مقاربة ومنهجية تستهدف إعادة بناء المكوّن وموضوعية الظاهرة (الوحيشي، ١٩٩٨، ص ٦).

ويرتبط المنهج الكيفي باستخدام المنهج التأويلي التفسيري Hermeneutic الذي يهدف إلى فهم الظاهرة للوصول إلى المعنى، ومن ثم فهو يتعامل مع موضوعات أساسية أكثر من تعامله مع متغيرات سببية (Aunger, R, 1995, P106)

كما أن المنهج التأويلي لم يفترض انفصالا بين الباحث و موضوع بحثه، ومن ثم فقد عرف الموضوع من خلال ماهيته الداخلية، وقدم أسلوبا منهجيا تنصهر فيه الذات الباحثة في موضوع بحثها بدلاً من النظر إليه من الخارج باعتباره «شيئا خارجياً لذا فقد اعتبر زديلثي» أن الواقع الذي تدرسه العلوم الاجتماعية قائم في الخبرة الداخلية وهي لا تكتشف إلا من خلال الفهم التأويلي، ويعرّف التأويل بأنه «العملية

التي نتعرف من خلالها على صورة داخلية من خلال العلاقات التي تأتي إلى الخارج عبر الأحاسيس» (زايد ، ١٩٩١، ص ٢٤٠ - ٢٤١).

والمنهج البنيوي الرمزي الذي يركز على العلاقات الداخلية بين عناصر النسق الرمزي مستهدفاً تحديد الرموز الأساسية والبناء المعرفي للنسق ككل أي أنه يهتم بنسق الرموز والمعاني وليس بالوصف (الأسود، ١٩٩١، ص ٣٣٩).

والمنهج الإثنوجرافي، ومنهج دراسة الحالة، و المقابلات المتعمقة والملاحظة بالمشاركة (Agar , M. and Mcdonald, I . 1995,P78-86) والمنهج الكيفي قائم على التفاعل بين الباحث، و المبحوث، كما أنه يُولي الاهتمام بدراسة عدد محدد من المبحوثين أو الإخباريين، وذلك لأنه لا يعتمد على الجوانب الكمية بقدر اعتماده على الأبعاد الكيفية و الجوهرية ويرجع ذلك لاهتمامه بالمعنى والفهم والوصف المكثف والمتعمق للظاهرة محل الدراسة. ويصور المنهج الكيفي العالم على أنه شديد التعقيد، والحقائق فيه دائمة التغير ومكونة من أبعاد متعددة من التصورات والمعاني التي تتأثر بشدة التفاعل بين السياق البيئي والتفاعل الذاتي للأشخاص، ويهدف المنهج الكيفي إلى الكشف عن معاني العلاقات القائمة في إطار الظواهر الاجتماعية وأثر هذه العلاقات في الأداء الاجتماعي (الدامغ، ١٩٩٦، ص ١١٢).

ومن أبرز الأدوات المستخدمة في المنهج الكيفي، الجماعة البؤرية Focus Group التي تجري على عدد محدود من المبحوثين حول موضوع محدد (364 - 353 1997 P Calder, B., J.,) و المقابلات الفردية الحرة التي تسمح للمبحوث بالتعبير الحر التلقائي، والملاحظة بالمعايشة أو المشاركة و المقاييس غير المقننة التي تستخدم في دراسة الظواهر الخالية من التحكم التجريبي.

هذا وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى وجود عدد هام من الأدبيات التعريفية لهذه الأدوات المنهجية في ضوء أحدث التجارب كأدلّة البحث المعنية بالمقاربات وأدوات البحث الكيفية كدراسة الاتجاهات في تقييم مهنة التمريض (Lankshear -1993)

والسلوك، و الجنس والأمراض التناسلية أو بمكانة المرأة أو المتعلقة بوفيات الأمهات أو بالخصوبة أو بالمنهجية بشكل عام (الوحيشي، ١٩٩٨، ص ٧).

ومع ذلك فقد دار صراع طويل بين المشتغلين بعلم الاجتماع حول تأكيد أولوية الأسلوب الكمي أو الأسلوب الكيفي في بحوث هذا العلم، فأنصار المنهج الكمي على سبيل المثال يشيرون إلى أن المنهج الكيفي تظهر فيه ذاتية الباحث وأنه بعيد عن الموضوعية حيث يكون التفاعل بين الباحث والمبحوث من المبادئ المنهجية الأساسية له ولذلك يعتمد على أساليب جمع المادة التي تتفق وهذه الخاصية مثل الملاحظة بالمشاركة و المقابلات المفتوحة وتاريخ الحياة، أما أنصار المنهج الكيفي فيرون أن المنهج الكمي ينساق وراء الكم والإحصاء ويهتم بالوصف السطحي المبسط ويعزل الظاهرة عن سياقها العام و بالتالي فهو غير قادر على تفسير الظاهرة تفسيراً صحيحاً وشاملا. وبغض النظر عن أوجه الخلافات التي أثارها البعض حول هذين المنهجين فان لكل منهج منهما مزاياه وعيوبه ونقاط القوة فيه ونقاط الضعف أيضا وبالتالي فان الجمع بينهما يمثل في الوقت الراهن ضرورة منهجية و نظرية إذ أن هذين المنهجين الرئيسيين في علم الاجتماع يكمل أحدهما الأخر و بالتالي يمثل التعدد المنهجي الوسيلة الأساسية القادرة على الجمع بينهما عند دراسة الظاهرة أو المشكلة الاجتماعية.

٢- تعدد الملاحِظين:

ويقوم هذا النوع من أنواع التعدد المنهجي على افتراض أن استخدام ملاحظ واحد لملاحظة ظاهرة ما أو سلوك ما تكون ملاحظته أكثر عرضة للخطأ والتحيز، حيث أن الباحث في علم الاجتماع يتعامل مع ظواهر ومشاكل لها علاقة مباشرة بالإنسان والبيئة التي يعيش فيها ، ولذا فمن المتوقع أن تؤثر الظاهرة في الباحث، وبالتالي فقد أكد عدد من المهتمين بمناقشة قضية الموضوعية في علم الاجتماع أن تحقيقها أمر صعب المنال ويرجع ذلك إلى أن موضوعات العلوم الاجتماعية و كذلك نتائجها ذات

حساسية وتأثير في القيم و الغايات والمصالح (عبدالمعطي، ١٩٩٣، ص ٦٨).

ومنذ ذلك الحين و علاقة علم الاجتماع بأحكام القيمة للباحث موضوع للاهتمام العلمي، تتخذ مرة صورة علاقة علم الاجتماع بالتطبيق، وتتخذ مرة صورة علاقة علم الاجتماع بالأيديولوجيا، عندما نسأل هل يمكن تحييد الباحث في البحث العلمي عن ذاتيته أو وسطه الجماعي، وهل هناك علم خال من القيم أم القيم تلعب دوراً في توجيه البحث العلمي؟.

لذا فقد سعى بعض علماء الاجتماع إلى تحديد مفهوم الموضوعية باعتبارها البعد عن الذاتية (التحيز لرأي ذاتي ليس له سند في الواقع) و البُعد عن التوجه الأيديولوجي (الارتباط بنسق فكري متكامل يعتقد أنه الموصل إلى الحقيقة) و البُعد عن الحكم القيمي (أي ما هو ضار أو نافع) في دراسة الظاهرة (بدر، ١٩٨١، ص ٨٩) أي أن الموضوعية تعني الالتزام بالحياد التام إلا أن كل الآراء أجمعت على أن تحقيق ذلك في الواقع ضرب من الخيال لذلك فقد أصبح المطلب العلمي أن يعي الباحث توجهه الأيديولوجي و استنادا إلى ذلك نرى أن الموضوعية هي «الذاتية الواعية» أي الباحث الواعي بمتطلبات البحث العلمي الاجتماعي والذي يشمل أبعاداً ومستويات كثيرة تتقاطع مع كل العمليات الأساسية والفرعية للبحث الاجتماعي بدءاً من انتقاء موضوع بحثه وحتى تفسير بياناته و نتائجه و نشر هذه النتائج (عبد المعطي، ١٩٩٣، ص ٧٧). لذا لا يمكن منع الباحث من انتمائه الأيديولوجي، ولكن هناك ضوابط يجب أن يراعيها الباحث من أجل تحقيق الموضوعية و خروجه بنتائج علمية، ومن أجل التقليل من احتمالية التحيز المترتبة على الاعتماد على باحث واحد في ملاحظة الظاهرة يُفضّل أن يكون هناك أكثر من باحث لملاحظة الظاهرة نفسها للمقارنة بين ما سجلوه من ملاحظات و استبعاد ما لا يتفق عليه من بيانات أو تفسيرات (حسن، ١٩٨٢، ص ٣١٨).

ومن المفيد أيضاً أن يقوم الملاحِظون بتجربة على جماعة تشبه الجماعة التي سوف

يلاحظونها فعلاً، فيمكن بذلك توحيد إجراءات التعارف وأساليب الملاحظة، والحكم على ما إذا كان الملاحظون يؤدون عملهم بنفس الأسلوب وبصورة تتسم بالثبات قبل الابتداء فعلاً بجمع البيانات، وأن إشراك عدد من الملاحظين في ملاحظة ظاهرة ما يؤدي إلى تحقيق قدر من الثبات في ملاحظاتهم والمصداقية فيما يلاحظونه من موضوعات اجتماعية (سيد أحمد، ١٩٩٣، ص ٢٨٨).

ويُمثّل التعدد المنهجي الوسيلة القادرة على الجمع بين أكثر من ملاحظ في دراسة موضوع معين، ومن شأن هذا أن يضفي مصداقية أكثر على البيانات التي يتم جمعها من الواقع، وبالتالي تبعد أي أنواع من التحيز أو الخطأ الناجم عن الاعتماد على ملاحظ واحد فقط.

٣- تعدد أدوات جمع البيانات:

ونركز في هذا البعد الثالث من أبعاد التعدد المنهجي على تحديد أدوات جمع البيانات وذلك وفقاً لمبدأ التعدد المنهجي الذي يتبناه الباحث، حيث يختار من الطرق و الأدوات ما يتلاءم مع طبيعة موضوع الدراسة من ناحية، و يتلاءم كذلك مع أسلوب البحث المُتّبع من ناحية ثانية، وما يتلاءم أخيراً مع الظروف الاجتماعية والنفسية والبيولوجية والتاريخية التي تسيطر على الظاهرة موضوع الدراسة إلا أن هذا لا يعني الاعتماد على أداة واحدة فقط، لأن استخدام أكثر من أداة يجعل كل أداة بمثابة ضابط للمعلومات ودقتها، فإذا كانت ملاحظة مبنى في قرية توضح وجود كهرباء، فهذا لا يعني دخول الكهرباء في القرية كلها، إذ لو استخدم الباحث «المقابلة» إلى جانب «الملاحظة» فقد يتبين له أن صاحب المبنى فقط يمتلك مولداً لتوليد الكهرباء بمبناه دون باقي القرية، وهنا تصبح المقابلة ضابطاً لدقة البيانات التي تحصل عليها عن طريق الملاحظة و لذا يفضل عدم الاكتفاء بأداة واحدة لجمع البيانات (سيد أحمد، ١٩٩٣، ص ٢٦١).

ويأخذ هذا النوع (تعدد الأدوات) من أنواع التعدد المنهجي شكلين رئيسيين هما:
أولهما : تعدد أدوات جمع البيانات.
وثانيهما: التعددية داخل الأداة نفسها.

أما الشكل الأول فإنه يتمثل في استخدام أكثر من أداة من أدوات جمع البيانات كأن يستخدم الباحث الملاحظة والمقابلة أو الملاحظة والاستبيان، ويبرر استخدام أكثر من أداة من أدوات جمع البيانات على افتراض أن فهم الواقع ومعرفة أبعاده الحقيقية وتحديد الدوافع الموجهة للسلوك واستيعاب غاياته والقيم الموجهة له تتطلب الاعتماد على أدوات كمية وأخرى كيفية (محمد، ١٩٨٣، ص ٥١٩ - ٥٢٠) من ناحية، ومن ناحية أخرى إن استخدام أكثر من أداة من أدوات جمع البيانات في دراسة الظاهرة كفيل بتلافي العيوب الموجودة في كل أداة على حدة على أساس أن نقاط الضعف في أداة معينة هي نقاط القوة في أداة أخرى. فالملاحظة تعكس لنا الخصائص الموضوعية للموقف بعكس الاستبيان الذي يعكس لنا بعض الجوانب الذاتية المرتبطة بالاتجاهات والأحاسيس والعلاقات الشخصية وهذا يعني أن كلتا الأداتين - الملاحظة و الاستبيان - صادقة بالنسبة لتوضيح خاصية أو جانب معين من جوانب النسق الاجتماعي. وإذا كانت هاتان الأداتان تختلفان في بؤرة الاهتمام المباشر فهما مرتبطتان بطريق غير مباشر لأن المواقف الاجتماعية نفسها متداخلة و مترابطة، لا نستطيع الفصل فيها بين الجوانب الموضوعية والذاتية (عبدالمعطي، ١٩٩٣، ص ٣٣٩).

و المقابلة المتعمقة in depth interview تسمح بالحصول على بيانات تفصيلية متعمقة عن موضوع الدراسة وهي مادة صادقة في الغالب ولكنها تتسم بعدم الإحكام والدقة أما الاستبيانات فهي تجمع مادة كمية متنوعة وتتصف بالإحكام والدقة ولكنها ليست بالضرورة صادقة (لاعتبارات تتعلق بطبيعة المبحوثين، ومستوى إدراكهم ووعيهم وثقتهم بالمبحوث) ولذلك فإن استخدام الأداتين معا يوفر للباحث

في وقت واحد درجة عالية من الإحكام والدقة والصدق ولكن هذا الاستخدام لا يتم بشكل ميكانيكي آلي كأن تعرض المادة الكمية منفصلة عن المادة الكيفية، أو بشكل مبتور كأن تُغطّي الأداة الكمية جانباً من الموضوع و تغطي الأداة الكيفية الجانب الأخر، ولكن بشكل جدلي أو تطابقي، ونقصد بذلك أن يغطي دليل المقابلة المتعمقة نفس العناصر التي يغطيها الاستبيان بحيث يتناول الاستبيان الموضوع بشكل معين مهتما بنطاق السؤال لا بعمقه، ويتناول دليل المقابلة المتعمقة نفس الموضوع ولكن بشكل مفصّل (انظر، زايد، ١٩٩١، ص ٣٢ -٣٣).

ويتمثل الشكل الثاني في تعدد الأدوات كنوع من أنواع التعدد المنهجي في استخدام أكثر من مقياس داخل الأداة نفسها كأن يقوم الباحث باستخدام مقاييس مختلفة داخل استمارة بحث واحدة (الخواجة، و اللحلح، ١٩٩٦). و يعتبر هذا النوع أكثر أنواع التعدد المنهجي استخداما خاصة حينما تكون الظاهرة المدروسة متعددة الأبعاد والجوانب.

٤- تعدد مصادر جمع البيانات:

ويأخذ هذا النوع من أنواع التعدد المنهجي شكلين رئيسين أولهما المصادر غير الميدانية وهي المصادر الفرعية المكتوبة أو المدونة بطريقة أو بأخرى مثل البحوث السابقة والبيانات الإحصائية الرسمية كالتعدادت العامة للسكان، والإحصاءات الحيوية والاقتصادية والتعليمية وإحصاءات الخدمات والبحوث الإحصائية المنخفضة والوثائق والسجلات التاريخية التي تتضمن الوثائق المنشورة مثل الكتابات الرسمية وشبه الرسمية مثل الأوامر والقرارات، والمراسيم والبراءات والاتفاقيات والأوامر السياسية، والوثائق الشرعية والمكاتبات المتعلقة بالاقتصاد، وعادات الشعوب، أو المخطوطات وهي المادة المكتوبة التي لم تنشر بصرف النظر عما إذا كانت مكتوبة بخط اليد أو مطبوعة وعادة ما تكون المخطوطات من نسخة واحدة وهي

تعتبر من المصادر الأولية التي يحتاج الباحث إلى الرجوع إليها (غنيم، وحجر، ١٩٩٥، ص ١٣٩، ص ١٦١).

كما تُعد الوثائق الشخصية مصدراً آخر من المصادر غير الميدانية التي يمكن أن يستعين بها الباحث، خاصة في المرحلة الاستطلاعية من بحثه مثل الخطابات والرسائل الشخصية والمذكرات وسير الحياة..... الخ. أما الشكل الثاني فيتمثل في المصادر الميدانية وهي المصادر التي تتنوع بتنوع مجالات الاهتمام من جانب، ووحدات التحليل السوسيولوجية من جانب آخر، ومن نماذج هذه المصادر الميدانية الاخباريون informants وهم الأشخاص الذين يعرفون بحكم وضعهم في المجتمع - أيا كان هذا الوضع رسميا أو غير رسمي - قدرا من البيانات التي تفيد البحث، كما يتمثل هذا الشكل في استخدام الملاحظة والاستبيان والمقابلة سواء كانت فردية أو جماعية (عبدالمعطي، ١٩٩٣، ص ١٨٨ - ١٩٢).

ويعتمد تحديد مصادر البيانات وجمعها على الفرضية التي ينطلق منها البحث إذ بدون فرضية واضحة ومحددة لا نستطيع معرفة أين نبحث وما هي الحقائق التي سنجمعها، ففرضية البحث - كما يقول أركان أونجل - تحتل أهم نقطة في عملية البحث وهي جسر بين العالمين النظري و الميداني أي النظريات والحقائق وهي تساعدنا على معرفة أين نبحث كما تساعد الآخرين على معرفة كيف نفكر (اونجل، ١٩٨٣، ص ٢٤). وعلى هذا يقوم هذا النوع (تعدد مصادر جمع البيانات) من أنواع التعدد المنهجي على ضرورة استخدام تعدد مصادر جمع البيانات بهدف التأكد من مصداقية البيانات من المصادر المختلفة، كذلك ضرورة النظر إلى الظاهرة أو المشكلة المطروحة للدراسة من زوايا مختلفة، وتعبر دراسة (علام و آخرون، ١٩٩٥) عن هذا النوع من أنواع التعدد المنهجي، إذ أنها وظفت أكثر من مصدر من مصادر جمع البيانات الإحصائية والوثائق الرسمية والأدوات الميدانية كالاستبيان والاستبار المتعمق وتحليل المضمون.

رابعا: معوقات استخدام التعدد المنهجي في البحث الاجتماعي

من خلال التحليل السابق لإشكالية التعدد المنهجي واستخدامه في البحوث الاجتماعية يتضح لنا أنه يتميز بشكل واضح عن غيره من مناهج البحث المطروحة في التراث المنهجي نظراً لما يتمتع به من مزايا متعددة – أشرنا إليها آنفاً– ومع ذلك فإن طرح هذه الإشكالية باعتبارها حلاً لأزمة المنهج في علم الاجتماع ليست في الواقع عصا سحرية سوف يكون من السهل تطبيقها واقعياً و الخروج من مأزق البحث في علم الاجتماع وإنما ما زال هناك العديد من العقبات و المعوقات التي تحول دون استخدامها بشكل ميسر في الواقع مما جعل العديد من الباحثين يحجمون عن استخدام التعدد المنهجي وتوظيفه في أبحاثهم ودراساتهم التطبيقية، و تتمثل أهم هذه الصعوبات والمعوقات فيما يلي:

أ- إن تطبيق التعدد المنهجي يستغرق وقتاً طويلاً في جمع البيانات وتحليلها والربط بينها ويتطلب كذلك جهداً أكبر كما يحتاج إلى كوادر ماهرة من الباحثين القادرين على القيام بها، وهذا قد لا يتوفر أحيانا لضعف الإمكانات الفنية والبشرية في بعض المجتمعات، فالدراسات التي تقوم على هذا المبدأ المنهجي عادة ما تستغرق سنوات عديدة وباحثين كثيرين وتحتاج إلى المزيد من الجهد والعمل وبالتالي فإن التعدد المنهجي قد لا يلائم كل الباحثين، ويظل تطبيقه مرهوناً إلى حد كبير بمدى حرص الباحث وتمسكه بالوصول إلى نتائج دقيقة وقريبة من الواقع من ناحية، ومدى ملاءمة ظروفه لتوظيف التعدد المنهجي من ناحية أخرى.

ب- إن الجمع بين المنهجين الكمي والكيفي قد يؤدي في بعض الأحيان إلى أن كلاً منهما قد يجيب عن تساؤلات بحثية بطريقة مختلفة مما لا يخدم الباحث أو الدراسة التي يتم فيها توظيف تعدد المناهج وبالتالي لا يساهم في تقديم صورة متكاملة وشاملة عن الظاهرة المدروسة.

ج- إن التعدد المنهجي يحتاج إلى تكلفة عالية وميزانيات ضخمة ولذا فإنه قد لا يلائم الأبحاث ذات الميزانيات المحدودة أو التي ليس لها دعم مالي من جهات دولية أو أجنبية خاصة في ظل تعطيل وحجب الموارد المخصصة للبحث الاجتماعي للاعتقاد الشائع بعدم جدوى العلوم الاجتماعية.

د- لعل الصعوبة الأساسية التي تقف أمام تطبيق التعدد المنهجي الدقيق هي أن الباحثين في علم الاجتماع يتعاملون مع بشر لهم إراد تهم، وتفكيرهم و تطلعاتهم و مخاوفهم، وليس مع مادة صماء كما هي الحال في العلوم الطبيعية، الأمر الذي يحول دون إخضاعهم لتجارب و أساليب بحثية متنوعة - لعدة صعوبات أخلاقية ومنهجية- غير أن هذه الصعوبة تزداد مع تطبيق مبدأ التعدد المنهجي الذي قد يؤدي تعدد الملاحظين فيه إلى عدم الاتفاق فيما بينهم فضلاً عن أن كلاً منهم له طريقة فريدة من نوعها من الظاهرة أو المشكلة التي يقوم بدراستها (السمالوطي، ١٩٨٥، ص ٣٠٩ - ٣١١).

هـ - إن التعدد المنهجي لا يمكن تطبيقه بصورة مثلى في المجتمعات العربية بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي لهذه المجتمعات، فالمجتمعات العربية تختلف بثقافتها عن الثقافة الغربية التي منها انبثق التعدد المنهجي فمن الضروري مواءمة التعدد المنهجي للثقافة العربية وطبيعة المجتمعات العربية فعلى سبيل المثال فإن بعض أدوات جمع البيانات مثل الاستبيان البريدي يتم استبعادها أساسا عند دراسة مجتمع عربي بعينه بسبب تفشي الأمية في ذلك المجتمع كما قد يتم استبعاد المقابلة في مجتمع محافظ إذا كان الأمر يتعلق بعينة من النساء (الدامغ، ١٩٩٦، ص ٢١٨ - ٢١٩).

فضلاً عن تفشي أزمة المعلومات والبحث في الدول العربية فالمعلوماتية غائبة، وأدوات صناعتها محدودة و لا تتصف بمصداقية وغير شاملة، إذ تغطي جزءاً من مساحة المجتمع وهي غير مقننة، وليست موثقة وغير قابلة للتداول وهناك مشقة في الحصول عليها ونتيجة لهذا يتعذر تطبيق التعدد المنهجي، وتطوير وتكييف أدوات

نظرية ومنهجية جديدة، بالإضافة إلى إحباط القدرة على اختبار مدى صحة و ملاءمة هذه النظريات للبحث الاجتماعي العربي (الغبرا، ١٩٨٩، ص ٢١٧ - ٢١٨).

خامسا: قضايا ختامية:

حاولنا في هذه الدراسة أن نتعرف على إشكالية التعدد المنهجي وطبيعتها وأبعادها المختلفة ثم ناقشنا أزمة المنهج في علم الاجتماع و ما تمخض عنها من حدوث أزمة في علم الاجتماع خاصة، وحاولنا أن نميط اللثام عن جانب من الفائدة التي يمكن أن تجنيها العلوم الاجتماعية عامة وعلم الاجتماع بخاصة من هذه الإشكالية، ثم تطرقنا للصعوبات والعقبات التي تواجه تطبيق إشكالية التعدد المنهجي في الواقع، وبناء على ما تقدم من الممكن وضع بعض القضايا الأساسية لهذا البحث على النحو التالي:

١. إن إشكالية التعدد المنهجي تفتح أبواباً جديدة أمام الباحثين نحو تطوير منهج ونظرية في العلوم الاجتماعية لتحقيق الموازنة بين المناهج الكمية والكيفية في دراسة الظاهرة أو المشكلة الاجتماعية.

٢. كما تبين أن إمكانية تحقيق علم موضوعي محايد متحرر من القيمة والانتماء الأيديولوجي تطابق مناهجه مناهج العلوم الطبيعية أمرٌ صعب المنال إذ أن أمر الموضوعية ليس بالأمر البسيط، وأن تناولها لا يتم بمجرد إلقاء عدد من العبارات الحماسية مثل ضرورة الحياد والاحتكام إلى الواقع ذلك لأن قضية الموضوعية قضية كلية لها أبعاد ودلالات و مستويات كثيرة وفهمها يتطلب استيعاباً للممارسات العلمية المختلفة، ولذا فإن الأخذ بمبدأ التعدد المنهجي يساعد إلى حد كبير على تحقيق الموضوعية النسبية فضلاً عن أنه أكثر الطرق ملاءمة لطبيعة العلوم الاجتماعية.

٣. إن استخدام الأدوات الكمية و الكيفية والمزاوجة بينها يجب ألا يتم بشكل ميكانيكي كأن تعرض المادة الكمية منفصلة عن المادة الكيفية أو بشكل مبتور كأن تغطي الأداة الكمية جانبا من الموضوع وتغطي الأداة الكيفية الجانب الأخر، ولكن

بشكل جدلي أو تفاعلي لكي تكمل كل منهما الأخرى.

٤. إن استخدام التعدد المنهجي يتطلب خبرة ومراناً وتدريباً من قبل الباحثين إذ إن النتائج المتحصل عليها باستخدام التعدد قد لا تكون متناسقة أو متناغمة في كثير من الأحيان وبالتالي فإن توظيفه يتطلب مهارة خاصة و موهبة متميزة

٥. على الرغم من أن العلوم الاجتماعية بشكل عام وعلم الاجتماع بشكل خاص يمكن أن تظل لفترات طويلة في المستقبل أسيرة التعدد والتنوع الهائل في المداخل النظرية والمنهجية فإن طرح إشكالية التعدد المنهجي في تلك الآونة تشكل ضرورة منهجية ونظرية في إجراء الدراسات والبحوث الاجتماعية على نحو أكثر دقة وإحكاما.

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية:

١. الأسود، السيد، ١٩٩١، المدخل الرمزي لدراسة المجتمع، في حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد الرابع عشر، جامعة قطر، الدوحة.

٢. امزيان، محمد، ١٩٨١، منهج البحث الاجتماعي بين الوضعية والمعيارية، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض.

٣. اونجيل، اركان، ١٩٨٣، أساليب البحث العلمي: دراسة مفاهيم البحث لأخصائي العلوم الاجتماعية، ترجمة حسن ياسين ومحمد نجيب، معهد الإدارة العامة، الرياض.

٤. بدر، غسان، ١٩٨١، الموضوعية في أبحاث علم الاجتماع، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد الرابع، جامعة قطر، الدوحة.

٥. تالش، محمد أسعد، ١٩٩٦، من التعريف الإجرائي إلى التفكير الإجرائي: نحو نموذج نظري للتأصيل، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلد ٢٤، العدد ٤، شتاء.

٦. تيماشيف، نيقولا، ١٩٨٣، نظرية علم الاجتماع طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عوده وآخرين، دار المعارف، القاهرة.

٧. جلبي، علي، ١٩٩٥، الاتجاهات الأساسية في نظرية علم اجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٨. حجازي، محمد عزت، ١٩٨٦، الأزمة الراهنة لعلم الاجتماع في الوطن العربي، في: نحو علم اجتماع عربي: علم الاجتماع والمشكلات العربية الراهنة، سلسلة المستقبل العربي (٧) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

٩. حسن، عبدالباسط، ١٩٨٣، أصول البحث الاجتماعي، مكتبة وهبة، القاهرة.

١٠. الخواجة ، ياسر، اللحلح، أحمد، ١٩٩٨، التعليم وغرس قيم العمل لدى العاملين في القطاع الحكومي، في: ندوة علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجي، كلية التربية، جامعة قطر، من ١١-١٣مايو.
١١. الدامغ، سامي، ١٩٩٦، التعدد المنهجي: أنواعه ومدى ملاءمته للعلوم الاجتماعية، في: مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، المجلد ٢٤، العدد ٤ شتاء.
١٢. زايد ، أحمد، ١٩٩٤، النظرية الاجتماعية المعاصرة والواقع العربي، في: ندوة إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية، مقاربة واقع المجتمع العربي، كلية الآداب، جامعة البحرين، ٩-١١أبريل.
١٣. زايد، احمد،١٩٩١، الهرمنيوطيقا وإشكاليات التأويل والفهم في العلوم الاجتماعية، في حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد الرابع عشر، جامعة قطر، الدوحة.
١٤. زايد، أحمد، ١٩٩١، الاستهلاك في المجتمع القطري، أنماطه وثقافته، منشورات مركز الوثائق والدراسات الإنسانية، جامعة قطر، الدوحة.
١٥. زكريا، خضر، ١٩٩٨، نظريات سوسيولوجية، دار الأهالي، دمشق.
١٦. ساري، سالم، ١٩٩٥، أزمة النشر «أزمة مجتمع، آلية إنتاج العلم واستهلاكه في المجتمع العربي»، شؤون اجتماعية، الإمارات العربية المتحدة، العدد ٤٦، السنة ١٢.
١٧. ساري، سالم، ١٩٨٦، الاجتماعيون العرب، ودراسة القضايا المجتمعية العربية، ممارسة نقدية، في: نحو علم اجتماع عربي: علم الاجتماع و المشكلات العربية الراهنة، سلسلة المستقبل العربي، (٧) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
١٨. السمالوطي، نبيل، ١٩٨٥، المنهج الإسلامي في دراسة المجتمع: دراسة في علم الاجتماع الإسلامي، دار الشروق للنشر و التوزيع، مكة.
١٩. سيد أحمد، غريب، ١٩٩٣، تصميم وتنفيذ البحث الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٢٠. شكري، غالي، ١٩٨٦، من الإشكاليات المنهجية في الطريق العربي إلى علم اجتماع المعرفة، في نحو علم اجتماع عربي: علم الاجتماع و المشكلات العربية الراهنة، سلسلة المستقبل العربي، (٧) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
٢١. عبد المعطي، عبد الباسط، ١٩٩٣، البحث الاجتماعي: محاولة نحو رؤية نقدية لمنهجه وأبعاده، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٢٢. عثمان، محمد عارف، ١٩٧٢، المنهج في علم الاجتماع، الجزء الأول والثاني، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
٢٣. علام، اعتماد وآخرون، ١٩٩٥، التحولات الاجتماعية وقيم العمل في المجتمع القطري، منشورات مركز الوثائق و الدراسات الإنسانية، جامعة قطر، الدوحة.
٢٤. عمار، حامد، ١٩٦٠، المنهج العلمي في دراسة المجتمع، وضعه وحدوده، معهد الدراسات و البحوث العربية ، القاهرة.
٢٥. الغبرا، شفيق، ١٩٨٩، معوقات البحث في العلوم الاجتماعية العربية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت المجلد ١٧، العدد ٣، خريف.
٢٦. غنيم، عادل، وحجر، جمال، ١٩٩٥، في منهج البحث التاريخي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
٢٧. فرح، سعيد، ١٩٩٤، مأزق علم الاجتماع في العالم العربي، في: ندوة إشكالية المنهج في العلوم الاجتماعية مقاربة واقع المجتمع العربي، كلية الآداب، جامعة البحرين، ٩ - ١١ أبريل.
٢٨. لازار سفيلد، بول، ١٩٧٦، الاتجاهات الرئيسية للبحث في علم الاجتماع، كتاب اليونسكو «الاتجاهات الرئيسية للبحث في العلوم الاجتماعية و الإنسانية»، منشورات وزارة التعليم العالي، دمشق.
٢٩. مان، ميشيل، ١٩٩٤، موسوعة العلوم الاجتماعية، ترجمة عادل مختار الهواري وسعد عبدالعزيز مصلوح، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
٣٠. محمد، علي، ١٩٨٣، علم الاجتماع والمنهج العلمي: دراسة في طرائق البحث وأساليبه، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الثالثة، الإسكندرية.

٣١. محمد، علي، ١٩٨٦، تاريخ علم الاجتماع: الرواد والاتجاهات المعاصرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٣٢. الهواري، عادل، ١٩٩٤، مناهج البحث الاجتماعي، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت

٣٣. الوحشي، خالد، ١٩٩٨، ملاحظات حول أهمية الدراسة الكيفية لفهم الظواهر السكانية، في المؤتمر العربي حول تنفيذ برنامج عمل المؤتمر الدولي للسكان والتنمية، بيروت.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

34. Agar, M, and Mcdonald, I., 1995 focus groups and ethnography , Human Organization, V. 54, N.L.

35. Aunger, R., 1995 on ethnography: Storytelling of science Current Anthropology, V. 36 N.L.

36. Burgess,R.G., 1996 Studies in Qualitative Methodology V.5 Computing and Qualitative research Hampton Hill, J A L press.

37. Calder, B. I ., 1997 focus groups and The Nature of Qualitative Marketing research, V.4 August.

38. Caldwell, I., and Caldwell, p., 1993 Approaches to Anthrological Demography: An overview in jussp Conference, Montreal (93).

39. Little, D., 1998 Beyond positivism toward a Methodological pluralism for the social sciences H H p: ii w w w, facstoff, Bucknell.

40. Reichard, C. and Cook, t., 1985 Qualitative and Quantitative Method in evaluation research, Beverly Hills Sage puplications.

إشكالية البحث العلمي و المجتمع

د. يحيى فايز الحداد *

مقدمة :

لقد ظهر علم الاجتماع على المسرح الفكري في المجتمعات الصناعية الأوربية في اللحظة التي بدأت فيها تلك المجتمعات بالانهيار. وعلى الفور، أخذ يطمح لتحليل الحداثة، وتفسير انبثاق العلاقات الاجتماعية الجديدة، وكذلك سير المجتمعات وحيويتها وصيرورتها الاجتماعية. وقد أراد أيضا خلق الشروط لإقامة حياة اجتماعية عقلانية، وصياغة العالم الاجتماعي السائر في طريق التكوين، وتزويده بمؤسسات فعالة، منسجمة و مستنيرة، وبسلطة أخلاقية ثابتة ومؤكدة.

في الأساس، كان علم الاجتماع، مثله مثل المجتمع الذي كان يدعي أنه علمه و ضميره، يريد أن يكون مجموعاً محكوماً. بمعايير، مزوداً بأهداف، قادراً عند الاقتضاء على تمثل الجدة، يتكيف تدريجياً، وبسهولة مع البيئة، ويدمج الكل بالكل.

وكانت كتب و مقالات لا تحصى تحدثنا عن نظرية للمعرفة في علم الاجتماع تعرض اتجاها ضمن مجموع المساعي الإدراكية، وتكشف لنا العلاقات التي نقيمها مع ميدان علم الاجتماع، والاستخدام الذي يمكن للمجتمع أو يجب عليه القيام به، وتريحنا بمساعدة أطروحات معرفية، فيما يتعلق بصحة علم الاجتماع و أهميته و رصانته، وبمهنة عالم الاجتماع.

لقد كانت الوظيفية (FUNCTIONALISM) بكل صيغها و تناسخاتها - التعبير و التصور الأكمل لمثل هذه الرؤية «لنظام الأشياء». وقد فتنت جزءاً هاماً من علم الاجتماع الماركسي، كما فتنت، بدرجات مختلفة، كل اتجاهات علم الاجتماع، المغرمة بالواقعية الشمولية.

---

* أستاذ علم الاجتماع، جامعة البحرين

في علم الاجتماع هذا كانت النظرية تنتشر و تخلق الوقائع. وهذه الوقائع نفسها هي التي كانت تثبت النظرية فيما بعد. هذه الحركة الدائرية و خاتمتها كان يفترض فيهما أن تكملا تجربة الوقائع و إثباتها بواسطة الملاحظة و البرهنة.

ولئن لم تجد الوقائع نفسها مسجلة في العالم المحيط بنا، أو حتى في عالمنا الداخلي وكان من العبث التفكير بتسجيل وجودها، ولئن نجم عن هذه الوقائع عدد من العمليات الذهنية الخاصة بالتنظيم والربط و التعقيد، ولئن تم الإقرار بوجود وقائع معطاة كليا في جهة ما، فإن كل هذا لا يكفي لتحمل الاستنتاجات.

في السبعينات من القرن العشرين بدأت الوظيفية و معتقدات و تأكيدات أخرى تتمزق تقريباً، وبدت كل التحليلات والتنبؤات المتعلقة بالواقع التاريخي - الاجتماعي ، و التي غذَّت تفكير علماء الاجتماع ووجَّهت بحوثهم حينذاك، حشوية و خادعة ، و أدى العجز عن فهم وتفسير انبثاق الجديد، والآخر بصفته غَيرْاً جذرياً، أي عجزنا عن القيام بشيء آخر غير تكرار المتشابه المبتذل إلى مالا نهاية، ممّا أدّى إلى إدخال علم الاجتماع في مرحلة ركود.

إن العلوم الاجتماعية، في الوقت الحاضر، تعاني من اختلاجات و انقلابات عنيفة، فبعد أن ترسخت لأمد طويل في صخر الطبيعة و العقل، وفي معاقل الاقتصاد والعلاقات الطبقية، تقف اليوم حائرة أمام الأفراد والمجموعات الاجتماعية التي لم تعد تعرف كيف تعطي معنى لوجودها، وأمام المجتمعات التي لم تعد قادرة حتى على اقتراح غايات ولو مؤقتة أو بالية أمام عقلانية مفككة الأوصال.

هل هو إفلاس العلوم الاجتماعية، وبطلان كل نماذج معرفتنا للاجتماعي؟؟ إنني لا أعرف الإجابة المناسبة عن هذه التساؤلات، سأقول فقط بأن العقل الإنساني هزته أزمة عميقة، تكشف عجزنا عن فهم انبثاق الجديد و تفسيره، وتحليل الآخر و المختلف بطريقة بليغة، وتخليصا من معارفنا «المُنْتِجة» و المتقهقرة.

لهذا السبب نعيش في القلق، و الانفصال الحالي بين الكلمات والمعاني، بين الإشارات والأفكار، بين مصائرنا الشخصية و الأقدار الجماعية المتلاعبة في التاريخ.

ومن هنا ينبع الاهتمام في هذه الدراسة بتتبع كتابات المؤلفين «الكلاسيكيين» على أمل أن نجد لديهم آثاراً، أو معالم، أو قرائن قابلة لأن تساعدنا على فهم الوضع الحالي للبحث العلمي و المجتمع، كما سأحاول في دراستي هذه مناقشة إشكالية العلوم الاجتماعية في البلدان العربية و العوائق التي تعترض مسيرة التقدم في هذا المجال، حتى ضمن المعطيات الحالية للنظرية الاجتماعية و مناهجها البحثية.

وحدة المنهج في العلوم الاجتماعية و العلوم الطبيعية الاتجاه الوضعي في علم الاجتماع:

لقد أعلن علم الاجتماع، منذ فجر تاريخه، يقينه بأن العالم الاجتماعي قابل كلياً للتفسير بالرغم من تنوعه و تنافره الظاهري، وأن من المناسب أن نطبّق على دراسة المجتمعات النماذج الإدراكية نفسها التي يستعملها العلم. وهكذا ستكون وحدة العلم الضمانة لمعرفة سليمة، حقيقية، موضوعية صالحة للجميع.

لقد آمن علماء الاجتماع بأن هذه النزعة الطبيعية المنهجية(القائلة بأن كل العلوم تمتلك منهجاً واحداً) ستفتح لهم خفايا العلم، وتضمن لهم القدرة على فهم الظواهر الاجتماعية، وشرعية فرعهم العلمي في الوقت نفسه، فالعلم هو الوسيلة الأكيدة للحصول على اليقين.

وقد اعتقد علماء الاجتماع(كونت، باريتو ، دور كايم، فيبر...) بطريقة غريزية أكثر مما هي نتيجة التفكير، بأن العلم سيستعيد وظائف الدين وينقيها وسيجعلها أكثر تجليا(١).

هذا الاختبار لعلم الاجتماع بوصفه علماً و دراسة منهجية، كان عليه أن يتضمن في الوقت نفسه انتماء مخلصاً ومطلقاً لمفهوم العقل باعتباره مجموعة القواعد الضرورية والكافية من أجل معرفة المواد الاجتماعية والتعريف بها.

لكن شيئاً من هذا لم يحدث. فبغض النظر عن الرأي المُعلن، طبق كل عالم اجتماع العقل العلمي بطريقة خاصة جداً به، فأحياناً كان هذا العقل يدرك بوصفه قانوناً كشفياً وملكَةً نفسية تعطي للإنسان قدرات إدراكية نوعية، وأحيانا كان يدرك بصفته

الأساس الأخير للأشياء أو لمبرر وجودها، وأحياناً أخرى وسيلةً لإنتاج الحقيقة أو لإيجاد البراهين. ولم يكن هذا كل شيء، فقد كان للّجوء إلى العقل العلمي هدف آخر أيضاً. إنه هدف التذكير بوزن الواقع، وترتيبه الهش، ومن هنا ينبع التزام القبول بالموجود، واحترام التقاليد، في حين أن هذا اللجوء نفسه كان يعطي المقياس الذي يُقاس به الوضع الحالي والبواعث على الابتعاد عنه.

من العبث، ضمن هذه الشروط، البحث في تاريخ علم الاجتماع عن نظرية شكلية للعقل أو عن مذهب يحدد قواعد العقلانية الاجتماعية. وبالمقابل فإن النظريات المادية، أي النظريات التي تُرجع العقل إلى واقع معين يُعطى مبدأ ويُطرح شيئاً مُسبقاً، مثل الطبيعة أو التاريخ، كثيرةُ العدد. وحتى كونت و سبنسر اللذين يعارضان بوضوح المعرفة العقلانية بالمعرفة التجريبية لن ينتزعا أبداً نظريتهما العملية من التاريخ ومن الطبيعة. ولن يفعل الآباء المؤسسون ما هو أفضل ومن هنا ينبع تأرجحهم المتواصل بين النية النقدية والموقف المحافظ، وترددهم بين المتطلبات الأخلاقية والتعبيرية والضرورات الإدراكية، بين هدف المهارة الاجتماعية والنية التأمُلية المشتقة من وضع خاص في الزمن، بين التطلع إلى تغيير النظام الاجتماعي والموقف ذي الغرابة الفكرية البحتة الذي يكشف لغز الحداثة الكبير.

أزمة الاتجاه الوضعي

إنه لأمر معروف جيداً أننا لن نتوصل أبداً، في الممارسة اليومية للبحث الاجتماعي، إلى الاقتراب من النماذج الشائعة في العلوم التجريبية والتحليلية، وأن المعرفة الاجتماعية كانت تنتج دائماً معلومات منحرفة فقط. لكن هذا الأمر كان يشتهر بأنه ذو أهمية غير أوليّة. ألم تقم المذاهب الأحدث من علم الاجتماع الحيوي إلى علم الاقتصاد الجديد، ومن الماركسية الجديدة إلى البنيوية الجديدة، بالعمل على جعل مفهوم العقلانية - بصفتها تكييفاً للوسائل مع الغايات التي يجري البحث عنها- يبلغ حد الكمال!! إن نظرية وظيفة المنفعة الذاتية تتصور وجود شخص قادر على القيام باختيارات كاملة في عالم متكامل جداً لكنه خال من الدلالات.

وترسم نظرية العقلانية المحدودة صورة رجل - فاعل لديه سلطات تقويم محدودة لكنه يقوم باختيارات تكييف وبقاء بواسطة التلمس. وحتى النظرية التي تسلّم بأن العقلانية تتأثر بالانفعال الذي يعد طاقة قابلة لأن تعبئ الانتباه البشري حول قضايا خاصة في لحظات دقيقة، فإنها تعتبر الحدس والمشاعر أشياء ملائمة بالقدر الذي تسمح فيه للمصلحة بإطلاق حركة التكييف التطوري(٢).

هل ستكون هذه العقلانية الاجتماعية دائماً أداتية لأنها تكييفية، أو تكييفية لأنها أداتية؟؟ صحيح أن النماذج التطورية الأخيرة لا تستلزم تفاؤلاً إجمالياً ولا هدفاً نهائياً.

ولكن هل هو تقدم حقيقي أن «نوحي» بالاتجاهات التي يمكن للسيرورات العقلانية أن تجري فيها؟ إننا نبقى هكذا ضمن منظور العقل - الأداة - المؤهل لاستكشاف الإشكاليات الجزئيّة والنوعيّة، لكننا لن نعرف كيف ننتقي ونسلسل، بطريقة ملائمة، الأهداف والغايات، وكيف نوسط الصراعات الناشئة عن تنافس القيم والهدف النهائي الذي ينبغي السعي إليه.

وسيذكّرنا التردد في ميدان البحث، واستحالة الإحاطة بأوضاع التفاعل وترتيبها، والتي ما زلنا نعاني منها حتى الآن، بالرغم من جهود منظّري الاختيارات والآثار الضارة، سيذكّرنا باستمرار بأن العقلانية التي تخْضِع العناصر الإدراكية إلى إنجاز الغايات المتباينة، والتي سيكون العلم تجاهها غير مبالٍ، ستبقى إيماناً يعلن تخمينات المعرفة العلمية. إنها لن تكون إلا مجرد محاولة لتكوين علمٍ من تبرير المعتقدات الخاصة، والقيم المميزة لمجتمع، أو لثقافة معينة.

ولأن علم الاجتماع لم يقم، بالضبط، بإجراء اختزال وسائلي للعلاقة بين المعرفة والفعل، ولأنه فصل -بلا روّية- الإدراكي عن المعياري والتعبيري، ولأنه لم يُعط أي تفوّق للوعي في نظرية المعرفة، وللقيم والمعاني والدلالات الرمزية، فإنه لم يعد يعتبر علماً أو وعياً للمجتمع، ولهذا السبب نتكلم على أزمة في علم الاجتماع، ونتساءل عن دور عالم الاجتماع، ومهما يكن من الأمر فإن شيئاً واحداً يبدو مؤكداً، وهو العجز الإدراكي لعلم الاجتماع الذي يعاني الآن من وهن خطير، هذا العجز يمكن أن يكون قاضياً إذا لم نُجْرِ بسرعة فائقة مراجعة عميقة لعاداتنا الفكرية.

الخروج من الأزمة

ماذا يمكننا أن نفعل للخروج من هذه الأزمة الطويلة المضنية. يجب أن نسلم بأن علم الاجتماع هو أسلوب خاص لفهم المجتمعات الحديثة المُصنَّعة، ولمعرفة خاصة مدرجة في سياق تاريخي معين. ونسلم بأن ملاءمة أسلوب المعرفة هذا و شرعيته يأتيان من الوضع التاريخي.

إن كون علم الاجتماع مرتبط بالتاريخ، بطريقة مُبهمة، فهذا أمر يبدو بداهة ظاهرة للعيان، ومع ذلك فإني أشك بأن التاريخ يمكن أن يخرجنا بشكل كامل من هذه الأزمة التي كتب ألفان جولدنر بصددها صفحات ثاقبة الفكر(٣).

و بالفعل فإن علم الاجتماع إذا كان ينتمي إلى نموذج مجتمع معين، وإذا كان يبني المجتمع انطلاقاً من تصوّر، وإذا كانت الكلمات التي تُستخدم لوصف الواقع الاجتماعي تساهم أيضاً في تنظيمه و إنتاجه، فكيف يتوصل هذا الفرع العلمي لتحليل ما ساهم في بنائه وتفسيره موضوعياً، من الخارج تقريباً و بشكل مستقل عن روح الموضوع العارف ؟!.

وإذا كان عمل علم الاجتماع(التمييز، والتعريف، والتصنيف، والتسمية) يُلصق من الخارج تنظيماً مزوّداً بمعنى على ما كان قد أحاط به مُسبقاً، فما هو الوضع الابيستمولوجي للمقولات التي بواسطتها يتحقق تمثّل المعنى وإسناده فعلياً؟؟.

لقد أظهرت النزعة الإدراكية والترميزية، والمنهجية الإثنية، وما بعد البنيوية، من خلال وسائل متباينة، صعوبات تأسيس معرفة عامة على وقائع خاصة و تأسيس الدلالات الخاصة باللغات الخاصة في مجموعة متماسكة(٤).

عند تأمل هذه المسألة يثور السؤال، ما العمل ؟؟ هل يجب الاكتفاء بالإحاطة بمشكلات لغة المراقبة والاستنتاج، والقيام بوضع قابلية الدحض، أي منهج التجارب والأخطاء، محل الاستدلال؟؟ هل يجب، عند الاقتضاء، اختراع إجراءات مغايرة لتلك التي اتبعتها العلوم المسماة بالوضعية ؟؟ أم سيكون محكوماً علينا بالقيام بالمعركة القائمة حاليا: علم الاجتماع العلمي أم علم الاجتماع الأدبي، النزعة الكمية

أم النزعة النوعية، النزعة العلمية أم التساؤل الجمالي، النسبية المطلقة و انتشار التفسيرات أم ألفاظ حشو و ألعاب كلمات ؟؟

و للخروج من هذا المأزق، فإننا نرى بصيص أمل لذلك من خلال ترسيخ الاتجاهين التاليين:

١- لم يعد من غير المألوف القول بأن العلم لا يعدو كونه الآن منظومة من الافتراضات التي لا يمكن تبريرها إلا من حيث صلاحيتها للتعامل مع الواقع، خصوصا بعد أن قال «ماكس بلانك» أحد الرواد الأوائل في الفيزياء الحديثة : «إننا لا نملك الحق لافتراض وجود أي قانون طبيعي»، بل إن «بول فاير آبند»، أحد المشتغلين المعاصرين بفلسفة العلم، ينادي بأن المعرفة بكل أشكالها وأنواعها أمر نسبي وأن جميع الآراء مشروعة.(٥)

إننا نشاهد اليوم ما يبدو وكأنه صياغة جديدة للعلم، يبتعد فيها عن الحتمية، ويسلم بمفاهيم العشوائية، وعدم الثبات، واللاخطية. Non-Linearity وبأن الطبيعة تتضمن مظاهر جوهرية لعشوائية الأحداث، وبأن القوانين الحتمية التي صيغت على امتداد القرون الأخيرة لا تنطبق إلا على حالات قليلة جداً مما يحدث في الطبيعة.

إن النتيجة المنطقية لهذا هي انعدام إمكانية التنبؤ بما سيحدث. إلا أن هذا لا يعني الجهل بما يجري في الطبيعة، وإنما التسليم بوجود عدة «احتمالات»، جوهراً كامناً في العمليات العشوائية وحالات عدم التوازن.

إن هذا التحوّل الجذري قد أدى إلى تقارب كبير في المنهج بين العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية، إن الصياغة الجديدة للعلوم الطبيعية تسمح الآن، مع وجود المعلومات غير الكاملة وأوضاع عدم الاستقرار في القيم، بالتسليم بإمكانية تصور أشكال متباينة للمستقبل وتدعو إلى اهتمام أكثر تركيزاً على منظومة القيم في النظام الاجتماعي، والبعد عن المحاولة اليائسة لصياغة علوم اجتماعية غير محمّلة بالقيم.(٦)

والطريف في الأمر أن كثيراً من المشتغلين بالعلوم الاجتماعية لم ينتبهوا بعد تماماً

لهذا التحول الثوري في العلوم الطبيعية، وما زالوا بين منكر يؤكد أنها علوم، وبين متحمس لإثبات «علميتها» في حدود الصياغة التقليدية للعلوم الطبيعية.

٢- العمل على إقامة تمييز بين العقل والاستدلال. العقل هو قدرة وقيمة: إنه أسلوب تكوين الفرد الاجتماعي والذي يعطي لهذا الأخير «إمكانية إيجاد وتكوين معنى في الدلالة الاجتماعية المؤسسة». إنه تكيف اجتماعي وإيمان في هذا التكيف، واعتقاد بأن الإنسان يستطيع أن يعرف، ويحكم ويتصرف وفقاً لمبادئ، وأنه يستطيع تطبيق تركيبات أحكام (تحليلية، وتركيبية، وافتراضية) على الفعل.

ومنذ عصور اليونانيين وحتى اليوم، كان تاريخ هذا العقل متعدداً ومتنوعاً، وعَرف تحولات وأزمات، وولَّد فلسفة التنوير، والتحليل النفسي. وقد أُعطي تاريخ العقل نفسه من بين أمور أخرى، أساساً للاهوتيات التحرير، وبصفتهِ قدرة، كان هذا العقل يشكِّل جزءاً لا يتجزأ من وضع «الإنسان الحكيم». وقد أعلن نفسه دائماً، أكثر فأكثر كقيمة في صيرورة ثقافة المجتمعات.

إن نمو منهجية البحث الأنثروبولوجي يمكن أن يساعدنا على فهم كيف ولماذا يتكوّن الشخص مع الآخرين وبواسطتهم، ولماذا تعد المجموعات البشرية دلالات، وتعطيها قيمة، وتبني انطلاقاً من هذه التقويمات الواقع الاجتماعي وتحوّله، وتفرضه وتخضع له. إن مثل هذه المنهجية يمكن أن تعطينا نظرية للشخص الحقيقي، وتؤسس -ثانية- التقاليد الفلسفية لفهم الإنسان بشكل مقبول.

أما الاستدلال فهو، بالمقابل كفاءة: إنه موقف يكمن في استعمال مقاييس شكليّة تضمن الروابط والقرارت، وفي التلاعب بإجراءات الاستدلال أو البرهان، وفي ممارسة الاستقراء والاستنتاج، والمماثلة، وإعداد الخلاصات.(٧)

إن التمييز بين العقل والاستدلال يسمح برؤية الآلية التي بواسطتها يقوم كل كائن جديد في العالم بإدراج نفسه في هذا العالم، وينتج مواد اجتماعية بفضل تفاعله مع الوسط، والطريقة التي من خلالها يلتحق نمو السلوك لدى كائن اجتماعي بموقف الكائنات الأخرى في نشاط تعاوني واحد، ويكون في أغلب الأحيان رمزياً لأن فعاليته الذاتية مضمونة بإشارات مقبولة ومنقولة بواسطة ثقافة ما.

العقل هو إذا الأسلوب الذي بفضله تتجلّى العلاقة بين الجسم العضوي والوسط، والذي يمكن بواسطته للمواد، التي لم يكن لها أن توجد بطريقة مغايرة، أن تظهر. إن العقل هو الذي يخلق المواد الاجتماعية، والذي يزودها بدلالة، والذي يثبتها من خلال إقامته للمؤسسات.

أما الاستدلال فهو تهيئة العمليات التي باستطاعتنا القيام بها انطلاقاً من هذه المواد نفسها، المشكّلة مسبقاً، والمعدّة بمقتضى هذه الصفة الجوهرية الخاصة بالجنس البشري، والتي دعاها كاستور ياديس(المخيال الجذري)، أو إمكانية صنع دلالات انطلاقاً من لا شيء تقريباً.

وإذا كان العقل وظيفة من وظائف الجنس البشري، هي تلك التي تشهد على وحدته العميقة بعيداً عن المظاهر الخارجية المتغيرة للثقافات، فإننا نستطيع تأكيد أن المتطلبات الشكليّة، والاستدلالات الخاصة باللغات الشكليّة والطبيعيّة والنظم الشكليّة، تميز بالعكس، الثقافة الوحيدة التي طرحت على نفسها مشكلة العلاقات بين العقل والاستدلالات، واختزلت الأول في الثانية(٨).بشكل صريح أحياناً.

إن الصعوبات الكبرى التي يواجهها علم الاجتماع تأتي من هذا «المَبْنِي الثقافي المُسبق» فعلم الاجتماع لم يتوصل إلى وضع المَبنيّات المُسبقة بين قوسين، وإلى الوصول إلى تعتيم ميدان معين لفائدة ميدان آخر، ولم يتوصل إلى وضع المواد المخلوقة بواسطة أسباب دالة أخرى في نظم شكليّة: لأنه لم يمتلك أساساً نهائياً من أجل إيجاد التوافقات بين معنى الوقائع البشرية بصفتها تلك و دلالات البيانات النظرية الصادرة بصددها.

كيف يمكن، بعد ذلك، التغلّب على هذه الصعوبات ؟؟ يمكن ذلك بتحليل الممارسات الاجتماعية، ووضع جرد نقدي لها، واكتشاف أساليب تكوينها، ونتائجها، ووظيفتها الاجتماعية و طابعها الاجتماعي. وهذا على مستوى صنع المواد الاجتماعية، لأنه من خلال هذا الطريق يمكن أن يكون لدينا بعض الحظوظ في إدراك الأمر الذي يوجه الفهم ويحدده مسبقاً ويعطي الشرعية للمسلمات و البدهيات و الفرضيات. إن علماً تاريخياً وثقافياً للممارسات الاجتماعية يمكنه أن يوضح المَبْنيّات المسبقة الثقافية الضرورية.

إني أقدّم من خلال هذه الدراسة مشاريع، في حين أن من الواجب، ربما تقديم بعض النتائج الدقيقة. ولكن هل بإمكاني فعل شيء آخر في لحظة اندحرت فيها المعرفة الاجتماعية، ووصلت تقاليد المعرفة، التي كانت تمثّل عند ولادتها وعي البشر و علمهم، إلى حافة الإنهاك ؟؟ وهل هي فضيلة دائما أن نحتفظ بذكرى تقاليد و ننقلها عندما نعلم بأنها ضرورية لنا من أجل التحكّم بتحولات مجتمعاتنا الحالية و انحرافاتها ؟؟ أمام الأخطار الآتية من تنامي ظاهرة البيروقراطية في العلاقات الاجتماعية كلها، وتجاوزات العقلانية العلمية، وأمام ملاحظة سعى العلم الحديث كما سعت الميتافيزياء في الماضي لتنظيم العالم وإخضاعه، ولتحويل الإنسان والطبيعة إلى مواد يمكن التلاعب بها بدون تحفظ، و أمام استلاب عالم منظّم كلياً، وفارغ أكثر فأكثر من أي معنى غير المعنى النفعي، وأمام تخريب الطبيعة الذي يمكن أن يؤدي لإفساد إمكانية بقاء جنسنا، ماذا يمكننا أن نفعل بوصفنا علماء اجتماع لفهم هذا المجتمع و التعامل معه؟؟.

أعتقد أن باستطاعتنا، أن نعيش بطريقة أقل خطراً تطورات العلم و التقانة، وذلك بالقدر الذي نعرف فيه كيف نحافظ على حياة فكر يتأمل ويفكر، فكر جدير بالثقة. إن علم الاجتماع يمكن أن يساهم في ذلك، فهو بوصفه أداة لتحرير هذا الحاضر، يتطلع لتنظيم شكل واحد للحياة الممكنة وواقع وحيد وحصري، إنه فكر يتأمل ويفكر، يستطيع أن يسمح لنا بفهم الحضارات الأخرى، والطرق الأخرى للحياة في هذا العالم، وأن يضعنا قيد التساؤل وأن يستشف، أخيراً في الثقافات الأخرى بدائل لوجودنا الحالي.

إشكالية البحث الاجتماعي في البلدان العربية

إن الاحتراز الذي نبديه إزاء المنهاجية المستخدمة في العلوم الاجتماعية، ونقد المعرفة العلمية في علم الاجتماع - المتضمن في الجزء الأول في هذه الدراسة - يجب أن لا يحول دون مناقشتنا لمكانة البحث الاجتماعي و معوقاته المنهاجية و المجتمعية على الساحة العربية. إن إلقاء نظرة على بداية العلوم الاجتماعية في البلدان العربية

تظهر لنا أن هذه البداية كانت مرتجلة، فالكتّاب الرواد في هذا الميدان لم يكونوا متخصصين في هذه العلوم، بل في مجالات الفلسفة و التاريخ، لذلك فقد أُلحقت العلوم الاجتماعية بكليات الآداب، كما أن المؤلفات الأولى جاءت في معظمها على شكل «ترجمات أو مؤلفات معتمدة على نفس المراجع و المصادر» التي تعلم فيها المتخرجون الأوائل و القادمون من جامعات فرنسا و إنجلترا(٩).

إن الإشكالية التي انطلقت منها العلوم الاجتماعية في الغرب واضحة، ففي فرنسا تمحورت حول مصداقية العلوم في المجال الاقتصادي، وفي انجلترا و الولايات المتحدة تمحورت حول المصداقية الاقتصادية والسياسية. أما في الاتحاد السوفياتي و البلدان الاشتراكية(سابقاً)، فإن الفرضية انحصرت في المصداقية السياسية. إن جميع هذه البلدان أدركت ما الذي تريده من العلوم الاجتماعية و طورت من هذه العلوم ما ينسجم مع متطلباتها الخاصة.

أما العلوم الاجتماعية في البلدان العربية، فلم تنطلق من فرضية محددة، ذات معنى، كي تتسم بإشكالية محددة. فغيرنا قد أدرك ما يريد من هذه العلوم، أما نحن، فما زلنا نعيش أزمة انطلاق. هناك، ميدانياً، وبعد التجربة القصيرة التي خضناها في البلدان العربية، بعض الفرضيات الجزئيّة التي دفعت بنفسها إلى واجهة الاهتمامات كدراسة خصائص الانتقال من القطاع الزراعي التقليدي إلى القطاعات الأكثر حداثة، و خصائص الانتقال من حياة الريف إلى حياة المدينة، أو كدراسة تحول القطاعات الحرفية التقليدية وابتلاع الرأسمالية لها مع كل ما يتبع ذلك من مشكلات، أو كدراسة البنية السياسية و ارتباطها بعنصر الطوائف الدينية، أو كدراسة النمو السكاني والعمراني.

لكن هذه الفرضيات الجزئيّة لا تشكّل مشروعاً متكاملا، وتبقى عناوين لاهتمامات عامة جداً تبرز و تختفي دون التأثير في المسيرة الفكرية أو الاقتصادية أو السياسية العامة. فالعلوم الاجتماعية لم تتبلور بعد في البلدان العربية لأنها تصطدم بعدد من العوائق، أهمها:

١) الضعف النظري:

إن المثقفين العرب هم، بصفة عامة، على اطلاع على نظريات العلوم الاجتماعية، ولكنهم غالباً لم يتعمقوا في هذا الاطلاع. فما يعرفون عن هذه النظريات ينبع من مطالعة مقالات معرّبة تنقل هذه النظريات إلى المكتبة العربية. فالمثقفون عندنا لا يطالعون النصوص الأساسية للنظريات المطروحة، ولا يرغبون في إخضاعها لعملية النقد لأنهم لا يقدرون عليها. فالسهولة هي العنوان العام للثقافة السوسيولوجية عندنا. فالإنسان الذي لا يتقن النظرية، والذي لا يلم بجميع خفاياها، لا يقدر، موضوعياً على نقدها. فغياب الفكر النقدي ليس سبب تأخرنا في ميدان العلوم الاجتماعية، بل هو نتيجة موضوعية لعدم تعاطينا جدياً مع المسألة النظرية. إن ضعف مشروع العلوم الاجتماعية في البلدان العربية ناجم عن كونه قد تم بشكل مرتجل على يد بعض أصحاب الهمم الطيبة من غير المثقفين تثقيفاً سوسيولوجياً مسبقاً، ولكنّ توجهه العام بقي، ابستمولوجياً، عند الحد نفسه، فعملية الانسلاخ عن الموروث الحرفي لم تتبلور حتى الآن بسبب عدم انقشاع الرؤيا تماماً وعدم تحديد غرض وهوية هذه العلوم لا على الصعيد الفردي ولا على الصعيد العام.

فلو استعرضنا كتب العلوم الاجتماعية الموجودة باللغة العربية للاحظنا أنها، في غالبيتها العظمى، تهدف إلى نقل و ترويج النظريات المبتكرة في الغرب لبعض طلاب العلوم الاجتماعية في الجامعات العربية. وميزة هذه المؤلفات أنها عاجزة عن الوقوف موقف النقد المنهجي الخلاق، والملاحظ أن أصحابها لم يستوعبوا تماما هذه النظريات، بالرغم من أنهم درسوها، إنما بقوا على سطحها، مما يجعل هذه المؤلفات أدوات تعجل في ترويج هذا الخطأ المنهجي الذي ينتشر أكثر فأكثر مع انتشار المؤلَف(١٠).

٢) العائق الاجتماعي:

إن الذهنية السائدة في الدراسات الاجتماعية هي الذهنية المحافظة المعممة. و اختيار موضوع الأبحاث يخضع للتصنيف المُسبق و الخفي في الوقت نفسه، فالباحث

في البلدان العربية، يصنّف، عُرفاً، المواضيع إلى مواضيع حساسة و مواضيع عامة غير حساسة. هذا العرف - غير المعلن - له دور فعال على صعيد البحث السوسيولوجي في البلدان العربية.

من هذه المواضيع الحساسة، نذكر على سبيل المثال، المرأة والدين و الجماعات الدينية ودورها الفعلي في الحياة الاجتماعية العربية حيث أن هذه المواضيع ليست حقلا قابلا للدراسة، في ضوء العرف الذي ذكرنا، وهي ميدان واسع و حيوي في الحياة الاجتماعية العربية. والباحث يفضل عدم الخوض فيما يسميه البعض حقول الألغام الاجتماعية(١١).

إننا لم نحول العلوم الاجتماعية إلى أداة كاملة، على جميع الصعد، للتنقيب في المجال الاجتماعي، إنها أداة منقوصة الصلاحيات و منقوصة الفاعلية ومنقوصة الاستراتيجية.

٣) العائق السياسي والمادي:

لقد بقيت العلوم الاجتماعية في البلدان العربية في حدود المؤسسة الجامعية دون أن تنتقل إلى حيز المؤسسات الرسمية. فهي ليست قوة كافية لتفرض نفسها على هذه المؤسسات للأسباب النظرية التي ذكرناها، ولا تعمد، بالمقابل المؤسساتُ الرسمية إلى تقويتها بتحدي قدراتها ميدانياً.

هناك أزمة ثقة بين العلوم الاجتماعية في البلدان العربية وبين المؤسسات الرسمية، وبعكس ما حصل في المجتمعات الغربية. إن هذه الأزمة ليست قدر القائمين على زمام الأمور السياسية، حيث إن العلوم الاجتماعية بصفتها أداة، هي سيف ذو حدين. يمكن أن يختار منهما الحد الذي يتناسب مع المصلحة العامة، بل السبب في عدم اكتشاف أهميتها في ميدان التخطيط الاجتماعي والاقتصادي.

كما أن لمجال العلوم الاجتماعية حدوداً حتى داخل المؤسسة الجامعية الضيقة التي هي محصورة فيها، وتتمثل هذه الحدود في القيود المفروضة على اختيار مواضيع الأبحاث والدراسات. فهناك عدد منها يحظر الخوض فيه. نذكر منها أنظمة الحكم والديمقراطية والفساد في المؤسسات الرسمية(١٢).

وبالرغم من أن القوانين التي تنظم أغلب الجامعات العربية تنص على أن مهام البحث العلمي التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس تشكل حوالي ٣٣٪ من أعبائهم الوظيفية، في حين لا تمثّل هذه النشاطات بالفعل أكثر من ٥٪ من أعباء أعضاء هيئة التدريس في الأقطار العربية.

وترجع أسباب انخفاض ومحدودية نشاطات البحث العلمي في الجامعات العربية إلى عدد من العوامل منها ما يلي: (١٣)

أ. تضخم الميزانيات الإدارية واستحواذها على القسط الأكبر من مخصصات الجامعات.

ب. الانفصام التام بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية في المجتمع مما أدى إلى عدم دراية الجامعات بالمشكلات المختلفة الموجودة في المجتمع العربي.

ج. عدم توافر الفنيين ومساعدي البحث المؤهلين لمجالات البحث العلمي.

د. عدم توافر المناخ العلمي السليم وخاصة الحرية الأكاديمية، وعدم ترسيخ مفهوم استقلالية الجامعة.

في ضوء الملاحظات التي أوردناها، يتضح أنه يستحيل حاليا وضع إشكالية للعلوم الاجتماعية في البلدان العربية، أو تقدم البحث العلمي فيها لأن ذلك يقتضي أولا تخطي العوائق المتعددة التي تعترض مسيرتها.

الهـوامش

1- R.A. Nisbet: The Sociological Tradition. New York, Basic Books. 11966 (P. 42)
2- H. A. Simon: Reason in Human Affairs. Stonford U. P. 1983 (P.P. 90-91).
3- W. Gouldner: The Coming Crises of western sociology. New York Basic Books. 1970.
4- R. A. Wallace & A. Wolf: Contemporary Sociological Theory: Englewood cliffs, N.J. Prentice Hall, 1980
5- Paul K Feyerabend: Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge: Humanitarian Press. 1975.

انظر: عالم الفكر، المجلد العشرين - العدد الأول(ص٩)، أسامة الخولي / في مناهج البحث العلمي: وحدة أم تنوع.

6-The Science and Praxis of Complexity, Tokyo UNU 1985
7- K. popper. The logic of scientific Discovery. New York. Harper Row. 1962.
8- Thomas S. Khun: The Structure of Scientific Revolution: University of Chicago, 1962.

٩- عبد الباسط عبد المعطي، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع. سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ٤٤ (ص ٢٥٠-٢٦٤).
١٠- فردريك معتوق، علومنا الاجتماعية والمسألة المفقودة / عالم الفكر العددان ٣٧ ، ٣٨ - ١٩٨٥ (ص ٢٦٥).
١١- المرجع السابق ص ٢٦٧
١٢- المرجع السابق ص ٢٦٧
١٣- يحيى فايز الحداد، الجامعات العربية - حالة من التبعية الثقافية - العصور، المجلد الخامس، الجزء الثاني، يوليو ١٩٩٠ (ص ٤٠٠).

د. يحيى فايز الحداد

مقومات وخصائص علوم الإنسان في الوطن العربي

د. الغالي أحرشاو *

الملاحظ أن علوم الإنسان لم تعد في أواخر هذا القرن تشكل محور صراعات نظرية و سجالات حادة بين فئات المثقفين كما كان عليه الأمر في السبعينات. فالانتقادات التي أبداها مفكرون أمثال فوكو M. Foucault و لاكان J. Lacan وليفي ستروس C. Levi - Strauss و المواجهات التي أُثيرت حول أطروحات وتصورات هؤلاء، كلها أصبحت غير واردة في الوقت الراهن نظراً إلى أن الثمانينات قد شكّلت عوض ذلك سنوات تدبير التركات و المواريث. فالكل أصبح واثقاً من أن فقدان الأسماء الكبيرة لهيمنتها وتأثيرها نتيجة انشقاق أتباعها و أنصارها قد فتح آفاقا رحبة لبراديغمات جديدة، وفي مقدمتها : براديغم الفاعل في علم الاجتماع و براديغم العامل السياسي في التاريخ ثم البراديغم المعرفي في علم النفس. وبالتالي فإن أغلب السجالات الكبرى إن لم تكن قد انتهت فهي تشغل مرتبة ثانوية. فلم يعد هناك أي عالم نفس يعتقد أن نظريات فرويد أو بياجيه تقدم الإجابة الصحيحة عن كل المشكلات، ولم يعد هناك أي عالم اجتماع يراهن على أن الماركسية تشكل النظرية السوسيولوجية الصحيحة الوحيدة، كما لا يوجد هناك أي عالم لسان يقر بأن نظرية شومسكي تمثل النظرية اللسانية الوحيدة الموجودة. إلا أن السؤال الذي يُطرح هو كيف يمكن تفسير هذا التحول في التوجهات و المواقف؟

---

* استاذ مساعد علم النفس، جامعة سيدي محمد بن عبدالله، فاس

الواقع أن أهم الأسباب لهذا الجمود النظري المحكوم بانخفاض واضح في حدة الصراعات لا تكمن في الظواهر الفكرية فحسب بل حتى في الظروف الاجتماعية لإنتاجها وفي أساليب اشتغال الجامعات ومعاهد البحوث. ويمكن الوقوف هنا عند ثلاث ظواهر نعتبرها بمثابة العوامل المحددة لهذا الجمود النظري:

هناك أولاً ظاهرة الإقرار بغياب قطيعة إبستمولوجية محددة بصفة نهائية بين ما هو علمي و ما هو لا علمي وذلك بفعل أن العلم في مدلوله عبارة عن سيرورة تاريخية لا تتوقف عند الماضي أو الحاضر بل تتوجه باستمرار نحو المستقبل. وعليه فإن الاستناد إلى منطق هذا التحديد يعني ضمنياً استحالة نفي صفات الوجود و العلمية والتطور عن علوم الإنسان. فرغم حداثة هذه العلوم التي لم تظهر إلا في أواخر القرن الماضي، ورغم الانتقادات الموجهة إلى طبيعتها النظرية و أصالتها العلمية وهويتها المعرفية (Bartholy ، ١٩٧٨ ، ص : ٥٧ - ٥٩) رغم كل هذا فالمؤكد أن هذه العلوم أصبحت تحظى بمكانة متميزة داخل الحقل المعرفي الحديث.

وهناك ثانياً ظاهرة الانتشار و التوسع المؤسساتي لعلوم الإنسان. فعلى امتداد العقود الأربعة الأخيرة يلاحظ أن قاعدة المهتمين بهذه العلوم، أساتذة وطلبة ، قد تضاعفت خمس مرات على الأقل، فحيثما كان يوجد أستاذ أو باحث أو طالب سنة ١٩٦٠ أصبح اليوم يوجد خمسة أو ستة من أمثالهم. وعلى هذا الأساس لم يعد التنوع في الآراء أمرا يثير الجدل، بل كل باحث كون لنفسه قلعته النظرية و الميثودولوجية الصغيرة. وإذا كانت هذه الوضعية الجديدة غالبا ما تدفع الأفراد إلى التنافس فإنها في حالات كثيرة تؤدي ببعضهم، وخاصة صغار السن، إلى الخضوع و الامتثال، بحيث نجد الباحثين الشباب يتحاشون التعبير بقوة عن أفكارهم أو معارضة آراء أمثالهم الذين يكبرونهم سناً مخافة الدخول في سجالات نظرية كبيرة تتجاوز أمنياتهم و مستواهم (Mucchielli، ١٩٩٨، ص: ٢٦ - ٢٩).

وهناك أخيرا ظاهرة التسليم بأن تطور و ازدهار علوم الإنسان في بعض المجتمعات المتقدمة يمثل النتيجة الطبيعية لازدهار شروط وظروف إنتاجها. فكلما كانت

الظروف الاقتصادية و الاجتماعية و الشروط الثقافية و المعرفية ملائمة أكثر، تزايدت احتمالات إنشاء علوم إنسانية أكثر فاعلية و مردودية فالمعادلة بين نجاعة هذه الظروف وفعالية هذه العلوم أصبحت تمثل المقوّم الضروري الذي تستند إليه بعض المجموعات الحضارية لتحقيق معادلة أكثر منفعة بين التقدم العلمي و التقدم المجتمعي. فمنذ أن ظهرت هذه العلوم في أواخر القرن الماضي بمظهر العلوم المستقلة وهي تحاول فهم الإنسان و دراسته فيما يملكه من طاقات وقدرات قوامها: التفكير والعمل والإنتاج. إلا أن ظهورها بهذا الشكل لم يمر بدون تحفظات و استفسارات بخصوص موقعها ضمن إشكالية الكونية و الخصوصية. فإذا كانت هذه الإشكالية تطرح أي مشكل في مجال علوم الطبيعة، نظراً إلى منطقها المّوحد بالنسبة لمختلف المجتمعات، فإنها تبقى في ميدان علوم الإنسان مفعمة باللبس و الغموض نظرا لما يعتريها من صعوبات و ما يكتنفها من مواقف فلسفية و أيديولوجية يصعب معها الحديث عن علوم إنسانية موحدة المنطق. هذا المنطق الذي نجده يتلون بتلون الحضارات والثقافات ويتنوع بتنوع الذهنيات و التصرفات، لأن الطابع الإنساني فيه أوضح منه في علوم الطبيعة. وعلى هذا الأساس تصبح الخصوصية المحلية بكل ما تنطوي عليه من مقومات حضارية وثقافية بمثابة الإطار الذي توظفه بعض المجتمعات لبناء علوم إنسانية تتماشى أهدافها مع خصوصياتها التنموية (أحرشاو، ١٩٩٣ ن ص: ١٢٦ - ١٢٧).

بالاستناد إلى منطق هذه الخصوصية سنعمد في هذا المقال إلى مقاربة ثلاث إشكاليات كبرى وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الجوهرية التالية: ما دلالة علوم الإنسان عندنا نحن العرب ؟ و ما مقوماتها العلمية وخصائصها المعرفية؟ و أخيراً ما معوقاتها و آفاقها؟

١ - إشكالية المفهوم و الدلالة

ما المقصود بعلوم الإنسان في الوطن العربي؟ إذا كان الهدف من طرح هذا السؤال

هو ممارسة نوع من الإبستمولوجيا الكاشفة عن طرق استعمالنا و أساليب تداولنا لهذه العلوم وذلك بقصد البت في مفهومها العلمي ومدلولها المعرفي، فإن سبيلنا إلى تحقيق ذلك يتجلى في الإقرار بثلاثة أفكار أساسية:

١-١- إن الحديث عن علوم الإنسان عادة مايبعث عندنا على الغموض وعدم الدقة. ومن ثمة غالباً مايُثير استفهامات كثيرة تحكمها اعتبارات عديدة أهمها:

ا) عدم حسمنا حتى الآن مسألة وفرة ميادين الحقل المعرفي الخاص بهذه العلوم. بالفعل لم نبين إلى الآن بأي تخصص يتعلق الأمر. هل يتعلق بعلم النفس؟ أم بعلم الاجتماع؟ أم باللسانيات؟ أم بهذه التخصصات وتخصصات أخرى؟ ولم نُوضّح بعد ما هي المعايير التي تبعاً لها يتم تجميع هذه التخصصات في حقل معرفي واحد، خاصة إذا كنا نعلم أن كل واحد منها ينطوي على تنوع في المدارس والتيارات والمقاربات و البراديغمات. والحقيقة أن جانباً كبيراً من الغموض الآنف الذكر يعود إلى إخفاقنا من جهة في تعيين أسباب هذه الوفرة في المدارس والتيارات وغيرها ، ومن جهة أخرى في تحديد المعايير العلمية المتعلقة بكل تخصص، خاصة أن مشكل علوم الإنسان أصبح يتحدد في طبيعة المعرفة المستعملة وقيمتها العلمية.

ب) عدم استيعابنا للبنية التي تشكل المجال العقلاني لكل تخصص من تخصصات علوم الإنسان. فنحن لم نستوعب بعد الأشياء الدالة على المعرفة في تخصص معين ولا العناصر المكونة لبنيته العقلانية لأن السبيل إلى مثل هذا الاستيعاب المزدوج لا يمكنه أن يتحقق لدينا إلا من خلال ممارسة نوع من الإبستمولوجيا الداخلية على تخصصات هذه العلوم والتي يميزها بياجيه عن الإبستمولوجيا الخارجية (Piaget، ١٩٦٧، ص: ٩٠٥-٩١٠)،. يعني هذا أن الاستيعاب المقصود لا يمكنه أن يتحقق بشكل مسبق أو عن طريق تسمية تيارات كل تخصص، بل إنه يتمثل في المجال المنطقي - المعرفي الذي تأخذ فيه كل هذه العناصر وبالتبادل معنى محدداً، بحيث أن علم النفس مثلا لا يرجع فقط إلى مجمل النتائج التي حصل الإجماع حولها ولا إلى محاولات التوليف بين تياراته و اتجاهاته، بل إنه يعود بالأساس إلى البنية التي تكون مجاله العقلاني.

جـ) عدم وعينا إمكانية المطابقة بين براديغمات وبرامج التخصصات المكونة لعلوم الإنسان. فنحن لم ندرك بعد أن البراديغم الذي يشير إلى المقاربات المكونة لمجال تخصصي معين وأن البرنامج الذي هو عبارة عن صَوْرنة لركام من المعرفة الهادفة إلى تحليل الظواهر وتفسيرها يقترحان معاً أداة للوصف المنطقي تقترب في مدلولها من إجراءات التحليل المستخدمة في الممارسة اليومية للباحثين. إننا لم نتفطن بعد إلى أن هذه الأداة هي التي تساعد على المقارنة بين التخصصات وهي التي تسمح بطرح مسألة المعرفة العلمية في مجال علوم الإنسان بألفاظ جديدة. فالأساسي في كل هذا هو أننا لم نصل بعد إلى مستوى تحديد برامج و إجراءات إنتاج المعارف في مختلف تخصصات هذه العلوم، وذلك حتى نتمكن من تعيين مواقع تقاطعها وخطط تداخلها ومراحل تكونها و إجراءات مراقبة مصداقية معارفها.

٢-١- إذا كان أقطاب التفكير الإبستمولوجي أنفسهم لم يتوصلوا بعد إلى إجماع تام حول الهوية المعرفية لعلوم الإنسان، حيث استشكل عليهم أمر الحسم في مستوى الروح العلمية لفروعها، فهذا لا يعني بتاتاً أنهم مختلفون حول تاريخ ظهورها واستقلال ونوعية فروعها و تخصصاتها و فعالية نتائجها وخلاصاتها. فظهورها علوماً مستقلة يرجع إلى القرن الماضي، وفروعها تتسلسل من علم الاجتماع إلى علم السكان و الجغرافيا البشرية. وفعالية نتائجها تظهر في شتى مجالات الحياة اليومية، ابتداءً بتصحيح مسار المجتمع و توجيه سلوك الإنسان و تطوير وظائف اللغة و انتهاءً بالتوزيع العادل للثروات والخيرات و التخطيط الجيد للإسكان والعمل والإنتاج. فإذا كان هذا هو المقصود بلفظ «علوم الإنسان» في الثقافة الغربية، حيث موطن نشأتها، فإن هذا اللفظ مايزال غامضاً في استعمالنا نحن العرب لأننا لم نتحرر حتى الآن في تفسيرنا للظواهر الإنسانية من الطرق الأسطورية التي تشكّل استمرارا للموروث الغيبي البدائي الذي اختزنته القاعدة الثقافية المؤسسة لذهنياتنا و سلوكاتنا. فالعقلية العربية ما تزال مستعدة لتوليد الخرافات و ترويجها، هروبا من التفسير العلمي للواقع، الأمر الذي يتحول معه العلم إلى نوع من الكهنوت

السحري الذي لا يختلف عن التفكير الخرافي إلا في التسمية (بدران و الخماش، ١٩٧٩، ص.٣٠٧).

٣-١- بالعودة إلى مدلول لفظ «علوم الإنسان» لدى بعض باحثينا المشتغلين بهذه العلوم، سنلاحظ أن علوم الإنسان كما يتصورها هؤلاء تتجلى تارة في علم الاجتماع وعلم الاقتصاد وتارة في علم الاجتماع وعلم النفس وعلم اللغة، وتارة أخرى في كل هذه الفروع بإضافة فروع أخرى كالتاريخ والفلسفة وعلم الجمال والقانون والأخلاق. و الحقيقة أن هذا الإشكال ليس مجرد إشكال لغوي كما يظن البعض،بل إن الأمر أعمق من ذلك، حيث إن التذبذب في تحديد مكونات مجال هذه العلوم وفروعها هو تعبير صادق عن أن دلالتها ماتزال غامضة في أذهاننا و ممارساتنا العلمية. وخير دليل على ذلك ما نلاحظه من تنوع في اللافتات و التسميات التي تُنعَت بها هذه العلوم، سواء في كلياتنا ومعاهدنا أو في كتاباتنا و أبحاثنا أوحتى في سجالاتنا وحواراتنا اليومية، فهناك العلوم الإنسانية، وهناك العلوم الاجتماعية، وهناك العلوم السلوكية، وهناك علوم المجتمع، وهناك علوم الإنسان، وهناك الإنسانيات وغيرها من التسميات التي نطلقها للتعبير عن أشياء لم نفلح حتى الآن في الوصول إلى تعيينها . والراجح أن علة هذا التذبذب تكمن في كوننا لم نصل بعد إلى تأسيس تقاليد وقواعد ملائمة لممارسة البحث العلمي في نطاق هذه العلوم. فواقع الحال لا يشير باحتمالات مواتية لتأسيس علوم تجمعها علاقة عضوية بواقع الإنسان العربي لأن الأنماط الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تحكم هذه العلوم عندنا ماتزال رافضة لقيام المعرفة المطابقة والأدوات القادرة على إنتاجها. وهذه مسألة يبدو أن الاتفاق حاصل حولها داخل صفوف جلّ الباحثين العرب الذي تطرقوا إلى موقع العلوم الحديثة في الثقافة العربية المعاصرة ؛ إذ إن هذه الثقافة لا تبدو على الأقل في الوقت الحالي مهيأة لتأسيس علوم إنسانية مطابقة لمكونات الواقع العربي وتجلياته المختلفة.

بالإضافة إلى ما تقدّم نشير إلى أننا لم نطرح حتى الآن في ساحتنا الثقافية إشكالية العلاقة بين علوم الإنسان والشروط الضرورية لإنتاجها. فنحن لم نتساءل بعد عن الحدود الفاصلة بين هذه العلوم والمنظومات الأيديولوجية التي تتوافد بشكل مكثف على واقعنا البريء، فاعلة فيه ما تريد وما تبتغي. صحيح أن البحث الإنساني عندنا بحث حديث العهد، حيث ترجع انطلاقته الأولى إلى أوائل الخمسينات من هذا القرن، إلا أن هذه الحداثة يجب ألا تتخذ ذريعةً لتبرير تأخرنا الواضح في هذا المجال، بل إن أسباب هذا التأخر تكمن في عدة قضايا سنتطرق إلى أهمها في النقطة التالية من هذا المقال.

٢- إشكالية المقومات والخصائص

ما الرصيد المعرفي لعلوم الإنسان الممارسة عندنا؟ ما مقوماته العلمية وخصائصه المعرفية؟ وأكثر من ذلك ما ضمانات أصالته الإبداعية وفعاليته التنموية؟ قبل الإجابة عن هذه الأسئلة التي نتوخى منها الإحاطة الشاملة بمقومات وخصائص علوم الإنسان المتداولة في الوطن العربي، نرى ضرورة التمهيد لذلك بتشخيص مُقتضب لمكونات وعناصر الوضع الحالي لهذه العلوم. فإذا كانت معاينة واقع هذه العلوم تسمح بالتأكيد على مظهر أساسي قوامه أن العمل العلمي في نطاق هذه العلوم ينبني على أنواع كثيرة من المقاربات تمتد مما هو وصفي - تجريبي إلى ما هو صوري - نظري، فالواقع أن العلم، كما ينص على ذلك العالم الفيزيائي كارل سجان Carl Sagan ، هو عبارة عن معرفة مستديمة الارتقاء والتطور. فلا وجود لسبيل واحد ووحيد لولوج هذه المعرفة، بل هناك سبل متعددة ومقاربات متنوعة. وبالنظر إلى واقع علوم الإنسان ضمن هذه الدوامة المركبة من المقاربات والأبحاث المتعددة ومن النماذج والفرضيات المتنوعة، يمكن الوقوف عند ثلاثة مقومات أساسية (Dortier ، ١٩٩٨، ص : ١٦-٢٠) :

أولها: يتجلى في المقوم الإمبريقي الخاص بجمع المعطيات، بحيث أن العمل المتعلق

بالملاحظة وتجميع المعطيات بشكل إحدى الصفات الأساسية للعلم. فبدون الدعامة الإمبريقية الملموسة فإن التفكير سيتخلى وبسرعة عن وظيفته العلمية لصالح الهلوسات التنظيرية. فالعمل الميداني أصبح في كثير من تخصصات علوم الإنسان بمثابة الإجراء اللازم لتحقيق مشروعيتها العلمية. فهو يتمثل في المختبر بالنسبة لعلم النفس وفي الوثائق بالنسبة لعلم التاريخ وفي الجداول الإحصائية بالنسبة لعلم السكان ... الخ. ويعني هذا أن علوم الإنسان بمفهومها الحالي أضحت تتوفر على ترسانة جد غنية من التقنيات والأدوات التي يتم تصنيفها على العموم إلى مجموعتين:

مجموعة التقنيات الكمية المتمثلة في الاستبارات والدراسات الإحصائية والتحليل العاملي واختبارات الذكاء ... الخ، وهي تشترك في كونها تستند جميعها إلى معطيات مرقمة ويمكنها أن تصلح للقياس ولتحليل السببية (Ferreol و Schlacther ، ١٩٩٥).

مجموعة التقنيات الكيفية المتمثلة في المقابلة الإكلينيكية والملاحظة الموجهة والسيرة الذاتية .. الخ، وهي تعتمد على الحكم الذاتي للتحليل رغم أنها تنطوي على مناهجها الدقيقة (Mucchielli ، ١٩٩٦).

والحقيقة أن هذه التقنيات والأدوات التي تتغير حسب الموضوعات المدروسة والغايات المرتقبة نجدها تتوزع تبعاً لغنى المعطيات وندرتها. لكن اللجوء إلى هذا المقوم، أعني مقوم تجميع المعطيات، لا يمثل بالتأكيد التعهد المطلق بالصرامة والحقيقة، بحيث أن الالتزام بقدسية الميدان وأهمية الوقائع حتى وإن كان يحُدّ من التعميمات المتسرعة والخطابات الغامضة فهو لا يلقح ضد الأخطاء والتأويلات الفاسدة.

وثانيها: يتمثل في المقوم النظري، بحيث أن العلم الإنساني لا يمكنه أن يكتفي فقط بوصف المعطيات وقياسها بل المفروض أن يتحدد هدفه أيضاً في فهم الظواهر وتفسيرها. ولهذا عادة ما يستند إلى أدوات التفكير، وفي مقدمتها النماذج

والنظريات التي نجدها تتنوع تبعاً لتنوع ميادين علوم الإنسان، رغم أن الأساسي في هذا النطاق هو أن جميع النماذج والنظريات أعدت لكي يتم استنطاقها واختبارها وبالتالي دحض جوانبها الخاطئة لصالح جوانبها الصحيحة والقوية (Tiberghien, ١٩٩٧ ، ص :٢١.)

أما ثالثها: فهو ميتودولوجي، يتحدد أساساً في المساعي والمناهج ، بحيث إن بروز بعض التناقضات المشهورة في إطار المواجهة بين علوم الطبيعة وعلوم الإنسان كان نتيجة صراع في المناهج. فهذا الصراع هو الذي دفع بكبار الفلاسفة والمؤرخين والفيزيائيين والسيكولوجيين إلى التساؤل حول إمكانية وجود منهج خاص بعلوم الإنسان . والحقيقة أن صراع المناهج هذا لم يفض إلى نتيجة حاسمة رغم أنه لم يتوقف على امتداد هذا القرن عن التفعيل والتنشيط بالنسبة لمختلف تخصصات علوم الإنسان. وهذا أمر تُترجمه التعارضات المتعددة الأشكال و الصور بين المقاربات الذاتية للإنسان والمقاربات الموضوعية للوقائع الاجتماعية، بين المقاربات الاختزالية والمقاربات الكلية، وأخيراً بين المساعي التجريبية والمساعي الإكلينيكية. ومن هنا يبدو أن صراع المناهج سيبقى متواصلاً نظراً إلى أن الباحثين في مجالي علوم الطبيعة وعلوم الإنسان لا يبحثون عن الأشياء نفسها.

إذن إذا كانت «المعطيات والنظريات والمناهج» تشكل المقومات المعرفية الأساسية التي تنبني عليها علوم الإنسان بمفهومها الغربي، وإذا كان هذا هو المثلث السحري الذي يتموضع داخله أغلب الباحثين (Bertholot، ١٩٩٨، ص: ٢٢-٢٣)، فإن الاحتكام بمضامين الإنتاج العربي في نطاق هذه العلوم إلى هذه المقومات سيفضي إلى الإجابة عن الأسئلة السالفة عبر أربع خلاصات أساسية:

٢-١- غياب التراكم المعرفي الحقيقي

إن الاطلاع على الإنتاج العربي في مجال علوم الإنسان يوضح بجلاء تام أن هذا الإنتاج وإن كان ينطوي على نسبة معينة من التراكم الكمي، فهو مايزال يتحرك في

كل اتجاه و يعرف أكثر من انتساب ويظهر بأكثر من مظهر. وهذا ما يُبقيه مجرد تراكم كمي لا يرقى إلى مستوى التراكم المعرفي الذي من شروطه الأساسية الخلق والابتكار عوض الاتكالية والتقليد لما ينتجه الآخر. بالفعل نقول هذا لأننا نعلم جيداً أن شروط الإنتاج والإبداع في نطاق هذه العلوم ماتزال مغيبة عندنا. فعلوم الإنسان كما تتداول في كلياتنا ومعاهدنا ومراكز بحوثنا لا تتجاوز حدود التدريس و التلقين على المستوى النظري المجرد. فكثيراً ما تعرض نظرياتها ومناهجها الكلاسيكية والحديثة بصورة لا علاقة لها بالتطبيق المباشر على ظواهرنا الإنسانية المتميزة التي يستحسن تقديسها و الإبقاء عليها كما هي لأنها ظواهر مستعصية على البحث والتقصي، أو لأن الباحث الأجنبي لم يقل فيها بعد كلمته الأخيرة حتى نتخذها نموذجاً لبلورة أطروحات وتصورات عن جوانبها الذاتية الخفية وعن مظاهرها الموضوعية الملموسة.

٢-٢- الافتقار إلى شرط النبوغ الجماعي

الواقع أن التعامل مع علوم الإنسان بهذا الأسلوب الذي يتخذ أحيانا طابع الخضوع والاستسلام للأمر الواقع وأحياناً أخرى طابع الاتكالية والاعتماد على الآخر، هو الذي أدى بالباحث العربي في نطاق هذه العلوم إلى أن يظهر بمظهر العنصر غير الفعال في توظيف نماذجها ومناهجها في مجال دراسة الواقع العربي. وفضلاً عن جهله بالمحيط الطبيعي و التاريخي لهذا الواقع فهو لم يفلح حتى الآن في إدراك أن النبوغ الفردي في هذا المجال لا يعني أي شيء، بل إن النبوغ الجماعي هو الأساسي لأنه يمثل «نبوغ الأفراد الذين لا يتنكرون لمحيطهم الجغرافي و الاجتماعي و التاريخي» (العروى، ١٩٨٣، ص: ٢٠٥-٢٠٦). فالمهم ليس نبوغ عالم الاجتماع أو عالم النفس أو عالم اللغة أو عالم الاقتصاد من أصل عربي، فهذا محتمل إن لم يكن قد تحقق في بعض الجهات من الوطن العربي، بل المهم هو نبوغ علوم إنسانية عربية بمختلف تخصصاتها وفروعها، وهو نبوغ لا يمكنه أن يتحقق لا عن طريق استهلاك

ومحاكاة إنتاجات غيرنا ولا عن طريق الشعارات الفارغة والرغبات الحالمة في نشر هذه العلوم في كافة الأقطار العربية. فالنبوغ في استعمال نماذج ومناهج هذه العلوم يجب أن يكون نبوغاً جماعياً أو على الأقل نبوغاً مطابقاً لنبوغ آخر في مجال الإلمام العلمي بخصوصيات مجتمعاتنا و مشاكلنا المحلية. فمسؤولية الباحث العربي هنا هي مسؤولية ضخمة؛ إذ المطلوب منه ولكي لا يبقى أسير النماذج و التصورات الوافدة عليه باستمرار، أن ينغمس في حوار دينامي مع واقعه المعيش عبر منهجيات وتقنيات علوم إنسانية مطابقة لمحددات هذا الواقع وعناصره المتنوعة. فبدون إدراكه العلاقة العضوية التي تجمع بين هذين المستويين ما أظن أنه سيتمكن من الوصول إلى تأسيس علوم إنسانية مطابقة للواقع العربي، بل سيكون فقط بصدد بناء خطابات تأملية تتخللها هلوسات تنظيرية لا علاقة لها بوظيفة علوم الإنسان المأمولة.

٢-٣ -غياب الوعي الإبستمولوجي

كثيراً ما ذهب بعض الباحثين العرب إلى الحديث عن مدارس خاصة في مجال علوم الإنسان. وهذه نقطة نعتبرها من التمنيات البعيدة المنال بالنظر إلى وضعية هذه العلوم عندنا. ومهما تكن درجة الاستغراب التي ستحل من جراء هذا الموقف بنفوس أمثال هؤلاء الذين لا يترددون بدافع التسرع وغياب الوعي الإبستمولوجي في الدعوة إلى بناء مدارس واتجاهات خاصة بعلوم إنسانية عربية، فإن درجة الاستغراب تلك لا توازي درجة استغرابنا نحن لموقفهم الهش هذا الذي يفتقر إلى أبسط المقومات و القرائن اللازمة لتحقيق هذا المطمح المفتعل. فكيف يمكن بناء مدرسة سوسيولوجية عربية وعلم الاجتماع عندنا ما يزال يعيش فترة المقدمات والمداخل المطولة، دون أن يعرف طريقه إلى التأسيس و التأصيل؟ وأكثر من ذلك مايزال بعيدا عن مقاربة القضايا الكبرى التي تشغل بال الإنسان العربي. وهي قضايا ترتبط بشتى المشكلات التي يواجهها داخل القرية و المدينة، داخل الأسرة و المدرسة، داخل الحقل والمصنع، داخل العشيرة و الحزب ... الخ. وكيف يمكن

تأسيس مدرسة عربية في مجال علم النفس ونحن نعلم جيداً أن من مواطن الضعف الرئيسية في ممارسة هذا العلم عندنا التعلق بكثير من النماذج و التفسيرات السيكولوجية الجاهزة الموضوعة في البلاد المتقدمة، وبالتالي عدم الربط لمسألة النظرية والتطبيق بواقع الإنسان العربي؟ فمبدأ الوحدة بين النظري والتطبيقي مبدأ مفقود في معظم أعمالنا السيكولوجية. وهذا أمر طبيعي لأن الإطار النظري لهذه الأعمال مستمد من النماذج السيكولوجية الغربية والبعد التطبيقي متحايل عليه من خلال ما نوظفه من أدوات وتقنيات منهجية مستوردة في مجملها (أحرشاو، ١٩٩٤، ص: ٧-١٥) . وكيف يمكن بناء مدرسة لسانية عربية وعلم اللسان العربي لم يستكمل بعد شروط بنائه كعلم قائم بذاته؟ فإنتاجه الذي تطغى عليه مظاهر الترجمة و الاقتباس والنقل، لا يتجاوز حدود التعريف ببعض الاتجاهات اللسانية العامة التي شكلت الانطلاقة الأولى لعلم اللسان بمفهومه الغربي.

إذن، حتى و إن اتفقنا مع أصحاب هذه الدعوات على أن علوم الإنسان فرضت وجودها علوماً تدرّس وتلقّن في كلياتنا ومعاهدنا النظرية، وحققت بالتالي بعض النتائج التطبيقية المحدودة فإن ذلك لا يعني أننا نشاطرهم القول بأن الظروف أصبحت مواتية وأن الشروط أضحت متوفرة لتأسيس اتجاهات ومدارس في نطاق فروعها و تخصصاتها. فالمؤكد أن هذه الظروف والشروط، وخاصة الاقتصادية و الاجتماعية والثقافية، ماتزال غير قابلة لاحتواء هذه العلوم وغير مهيأة لتسهيل بنائها والاستفادة من نتائجها.

٢-٤ -العقم و الإخفاق

إن الوضعية الحالية لعلوم الإنسان في الوطن العربي عادة ما تنعت بالوضعية المتأزمة نظراً لمواطن عقمها وضعفها ومظاهر إخفاقها ، سواء على مستوى تراكماتها المعرفية أو نتائجها التطبيقية. وعليه فلا غرابة في القول إن التصورات والضوابط الموجهة لتفكيرنا في نطاق هذه العلوم هي تصورات و ضوابط غريبة عنا

وعن مشكلاتنا اليومية لأنها غربية المنشأ. أصبحنا بفعل تبعيتنا لمنشئها نستهلكها على شكل اتجاهات ومدارس و نظريات ونتداولها في مختلف مشاريعنا و أبحاثنا حول الواقع العربي من دون سابق حسم في أمر ملاءمتها و فعاليتها ومردوديتها بالنسبة لخصوصيات هذا الواقع. وهذا ما يؤكد أننا مازلنا أبعد ما نكون عن انتهاج خطة محكمة في مجال هذه العلوم، وعن الوصول إلى تأسيس اتجاهات ومدارس خاصة بفروعها، وعن وضع تصور علمي دقيق لمنطلقاتها و أهدافها.

٣- إشكالية المعوقات و الحلول

من المؤكد أن وضعية علوم الإنسان عندنا هي وضعية غير مطمئنة لا من حيث مصداقيتها المعرفية ولا من حيث مردوديتها التنموية. فكما أتينا على تشخيص ذلك في النقطتين السالفتين، فإن هذه الوضعية تشكو من نواقص وقصورات عديدة تترجمها بشكل أساسي معالم اللبس و الغموض في المفهوم و المدلول و ملامح العقم والضعف في الإبداع و الإنتاج و مظاهر الإخفاق في المسار و التوجه، فضلا عن سمات المحدودية وعدم الفعالية في الحصيلة والتراكم. وإذا كان من المسلم به أن هذه الوضعية تحكمها معوقات وصعوبات عديدة فإن الأسئلة التي ستستأثر باهتمامنا هنا هي: ما طبيعة هذه المعوقات؟ وما تجلياتها؟ و إلى أي حد يمكن تجاوزها؟ في مجال الإجابة عن ذلك يمكن الوقوف عند العناصر التالية:

٣-١- الحقيقة أن علوم الإنسان كما تتداول عندنا لا تعبر إلا عن شيء واحد هو أنها بعيدة كل البعد عن حقيقة الواقع العربي، وهذا أمر طبيعي لأن الافتتان بعلوم غربية المنشأ نمت في واقع مغاير، و الاعتماد على مفاهيمها و تصوراتها و مناهجها لا يعد مشاركة في إثرائها أو ضمانة لحسن استعمالها والإفادة منها أو بالأحرى الإبداع في نطاق معطياتها (العروي، ١٩٨٣، ص: ٢٠٥-٢٠٦). إن تجاهل المحيط الجغرافي والاجتماعي والتاريخي الذي تنقل إليه هذه العلوم وإغفال الخلفيات الثقافية والإيديولوجية التي تأسست في إطارها، هو الذي يشكل أحد الأسباب

الرئيسية في إخفاقها عندنا نحن العرب. فباسم الانفتاح الثقافي وقعنا في مصيدة الاستهلاك المتواصل لما ينتجه غيرنا في مجال هذه العلوم، ونسينا أن الانفتاح الحقيقي رهين بالمزاوجة بين الإبداع والاستهلاك. فجميع محاولات النقل الهادفة إلى تطبيق تقنيات وأدوات هذه العلوم قد أخفقت؛ وذلك لأن المرجعيات الاجتماعية والثقافية المؤسسة لظواهرنا الإنسانية لا تشكّل حقولا وضيعات نزرع فيها ما نريد وبأي وسيلة كانت. في هذا الإطار إذن يكمن أحد الأسباب الذي يوضح سر ماتعرفه علوم الإنسان من إخفاق وعجز في تناول الواقع العربي بتشعبات ظواهره وتعقدات مشاكله وخصوصيات مضامينه. وهو عجز تتحمل جانبه الكبير كل الفئات المهتمة بهذه العلوم قيادية كانت أم أكاديمية، لكونها لم تنجح حتى الآن في وضع تصور دقيق لهذه العلوم ولم تدرك بعد واقع تأخرها و حالة انحطاطها وترديها. فكل ما تكتفي به هو ترديد أهم مفاهيمها و نظرياتها ومناهجها على المستوى النظري دون أدنى توظيف لنتائجها في معالجة واقعنا وظواهرنا التي ما نزال، مع الأسف، نعتبرها ظواهر مقدسة لها قوانينها العليا التي تحكمها وتوجهها من حيث لا ندري ولا نعلم.

٣-٢- يمكن التسليم بأن الساحة الثقافية العربية المعاصرة أصبحت تعيش في فراغ إيديولوجي واضح، رغم أنها تشكل مختبراً لكل الإيديولوجيات. وهذا ما يفسر ظاهرة العجز في المواقف حول قضايا العلم والمعرفة و حول علاقة علوم الإنسان بالأيديولوجيا التي تعتبر من ضمن الشروط الأساسية لإنتاجها. و بالتالي هذا ما يفسر ظاهرة التجوال التي نلاحظها بادية في الروافد النظرية و المساعي المنهجية المتحكمة في أبحاثنا و مشاريعنا العلمية. وهي ظاهرة تتزايد استفحالا يوما بعد يوم على شكل ضياع شبه تام بين ما يصدره إلينا الآخر من منتجاته و نتائجه العلمية و ما نختزنه من قيم وعقائد وتمثلات تدخل في إطار الموروث الحضاري والثقافي للواقع العربي.

و الحقيقة أن وضعية كهاته لا يمكنها أن توجه المهتم بعلوم الإنسان في الوطن العربي إلا في متاهات المحاولة و الخطأ و «الدوران حول النفس والتنقل العابث بين

الأيديولوجيات المتضادة و الآراء المتصارعة» (صفدي، ١٩٨٢،ص:١٨). فعلى أساس هذا الانفصام التام بين ما يوجه تفكيرنا من ضوابط أيديولوجية غربية المنشأ و ما نسعى إلى فهمه من ظواهر اقتصادية واجتماعية ونفسية ولغوية، نجد أن إنتاجنا في نطاق هذه العلوم يغلب عليه طابع التكرار والاجترار لما يصدره إلينا الغرب من نماذج نظرية وصيغ معرفية محملة بقوالب أيديولوجية لا تلائم خصوصيات واقعنا وثقافتنا وحضارتنا. وهذا عامل يشكل سببا آخر من أسباب إخفاق تجربتنا في مجال هذه العلوم. فهو الذي يقف وراء عجزنا إلى الآن عن وضع تصور دقيق لعلوم إنسانية قادرة على مقاربة ظواهرنا الإنسانية، نفسية كانت أم اجتماعية أم اقتصادية أم لغوية.. الخ.

٣-٣- ليس من باب المبالغة إذا قلنا إن الأزمة التي تتخبط فيها علوم الإنسان عندنا ليست أزمة نمو أو تطور، بل هي أزمة انطلاق أو أزمة الافتقار إلى التصور العلمي الدقيق الذي تجمعه علاقة عضوية بالمحيط الطبيعي و التاريخي للمجتمع العربي. إنها أزمة تظل ماثلة أمام أعيننا، حاضرة داخل مجال إدراكاتنا واقعاً نعيشه يومياً في مؤسساتنا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية. فهي أزمة ترافقنا في المراحل المختلفة التي نمر بها منذ ولوجنا أبواب المدارس و مغادرتنا مدرجات الجامعة حتى دخولنا إلى ميادين العمل و الإنتاج. إنها بالفعل مشكلة ضخمة نعاينها في أنظمتنا التربوية و مؤسساتنا التكوينية ونواجهها في ممارساتنا العلمية و أهدافنا التطبيقية. فعلى أساس ما تشكو منه هذه المؤسسات و الأنظمة من جمود في المناهج و البرامج التعليمية، وهيمنة النزعة الأكاديمية النظرية على الاهتمامات العملية و التطبيقية، وعزل المدرسة و الجامعة عن واقع المجتمع و مشكلاته، على أساس كل هذا أصبحنا نواجه عقماً واضحاً في مجال البحث الإنساني ومنتجاته العلمية نظرا إلى أن الظروف والشروط اللازمة لذلك ما تزال مغيبة عندنا. فمخططاتنا التعليمية و التكوينية أغلبها يشكل تركة لعهود الاستعمار، ومعاهدنا العلمية معظمها يعاني من قصور واضح في التخطيط والتجهيز ونقص كبير في الحصيلة والمردودية.

وعليه فإن إخفاق علوم الإنسان عندنا يشكل نتيجة طبيعية لما تتخبط فيه جامعاتنا ومعاهدنا ومراكز بحوثنا من مشكلات عدم الاستقلال الذاتي، وضعف في التجهيزات الضرورية لممارسة البحث العلمي، فضلا عن غياب الاعتراف بالدور الذي يمكن لهذه العلوم أن تلعبه في شتى القطاعات والمجالات التنموية.

إذن في ظل هذه الأوضاع المتردية الملفوفة بقشرة علمية هشة، ماذا يمكن للمشتغل بعلوم الإنسان أن يقدمه للواقع العربي؟ ماذا يمكنه أن يفعل لكي يتجاوز هذه الوضعية المتردية، خاصة أن العلوم التي يعمل في إطارها أصبحت تحظى من حيث نتائجها بمكانة متميزة ضمن الاستراتيجيات والتصورات التي توظفها بعض المجتمعات في ترشيد المجتمع وتوجيه الإنسان؟

الواقع أن إشكالية علوم الإنسان عندنا لا يمكن أن تجد حلها المناسب إلا في إطار إيجاد حل شمولي للمشكل العام الذي يتخبط فيه الفكر العلمي عامة. فحل هذا المشكل لا يكمن في فتح الباب على مصراعيه لتشجيع بعض المبادرات الفردية التي و باعتراف كل الذين سبقونا في هذا المجال، غالباً ما تؤول إلى الإخفاق وعدم الجدوى، و بالتالي حتى وإن حققت بعض النتائج فسرعان ما ينتابها الانطفاء و يلحقها الاندثار. نقول هذا للتنبيه على أن الاستمرار في تشجيع مثل هذه المبادرات، وهو الأمر الذي أصبح يعرف رواجاً هائلا في بعض الجهات العربية الميسورة، لن يعمل إلا على تعطيل مسيرة علوم الإنسان المأمولة. وهي المسيرة التي لا يمكنها أن تنطلق إلا إذا استكملت الشروط اللازمة لانطلاقها، وفي مقدمتها نهج سياسة تربوية محكمة تضع في أولوية أهدافها تشجيع البحث العلمي وخدمته لبلوغ التصور المرتقب، وخلق محيط اجتماعي مدني يشجع على انتشار النشاط العلمي الجماعي عوض النشاط العلمي الفردي، وإقامة مؤسسات تربوية و تعليمية يسودها التخطيط المنهجي والتأطير العقلاني، وتوفير سوق علمية و مهنية لحاملي شهادات جامعاتها و معاهدها، ثم توسيع مخططاتها التنموية من الميادين الزراعية والصناعية إلى الميادين الثقافية والتربوية، وتخصيص جزء من ميزانيتها المالية لتمويل الأبحاث

والمشاريع العلمية الجماعية، فمن دون كل هذه الممارسات لا نظن أن علوم الإنسان عندنا سيستقر لها حال أو سيفرد لها دور في مجال مقاربة ظواهرنا الإنسانية و مشكلاتنا اليومية. ويعني هذا أنه حتى لا يعيش المجتمع العربي في غياب تام لعلوم إنسانية حقيقية فالمطلوب هو إعادة النظر في طريقة التعامل معها؛ إذ لا يكفي تدريسها في كلياتنا و معاهدنا النظرية للقول إننا بلغنا مستوى تأسيس مدارس واتجاهات في نطاق تخصصاتها، بل المفروض تجديد هيكلتها إذا أريد بالفعل لنتائجها أن تسخر لخدمة الواقع العربي، هذا الواقع الذي طالما رفعنا شعارات تغييره و تصحيحه ونحن في الحقيقة نجهل أبسط مكوناته وأسراره.

د. الغالي أحرشاو

المراجع و الهوامش

١- إبراهيم بدران، سلوى الخماش، دراسات في العقلية العربية: الخرافة، بيروت، دار الطليعة، ١٩٧٩.

٢- الغالي أحرشاو، واقع التجربة السيكولوجية في الوطن العربي، بيروت، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٤.

٣- الغالي أحرشاو، معوقات التأسيس العلمي للعلوم الإنسانية في الوطن العربي، شؤون عربية. العدد ٧١، ١٩٩٣.

٤- عبدالله العروي، ثقافتنا في ضوء التاريخ، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، ١٩٨٣.

٥- مطاع صفدي، المشروع الثقافي العربي بين المثاقفة و المشاكلة، الفكر العربي المعاصر، العددان: ٩/٨، دجنبر ١٩٨٠ ويناير ١٩٨١.

6- Bartholy (J.C) et autres, La science, ÈpistÈmologie gÈnÈrale, Magnard, Paris, 1978.

7- Berthelot (J.M), Le devoir d`inventaire, Sciences humaines, n 80, Fevrier 1998.

8- Dortier (J.F.), La production des sciences humaines, Sciences Humaines, n 80, Fevrier 1998.

9- Ferreol (G), Schlacther (D), Dictionnaire des techniques quantitatives appliquÈes aux sciences Èconomiques et sociales, Armand colin, 1995.

10- Mucchielli (A), Dictionnarie des mÈthodes quantitatives en sciences humaines et sociales, Armand colin. 1996.

11- Mucchielli (I..), La guerre des methodes n'aura pas lieu, Sciences humaines, n0 80, Fevrier 1998.

12- Piaget (J.), Le systËme de la classification des sciences, in logique et connaissances, Encyclopedie de la pleiade, 1967.

13- Tiberghien (G). La mÈmoire oubliÈe. Mardaga, 1997.

قراءات ومراجعات

العلوم الإنسانية العدد 4. صيف 2001

ملاحظات حول التكراروية في كتاب علم النفس في مكتبة جامعية خليجية:

حالة عبدالرحمن عيسوي

د. عمر هارون الخليفة *



ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم بعض الملاحظات حول مستويات التكرار في كتب علم النفس للأستاذ الدكتور عبد الرحمن عيسوي والموجودة بمكتبة جامعة البحرين. ولقد تم تناول بعض مظاهر التكراروية من مستوى المفردة إلى مستوي العناوين من كتاب «علم النفس الطبي»، بينما تناولنا مستويات التكرار الأخرى من كتب مختلفة. ولقد استخدمنا كلمة «ملاحظة» لأنها نقطة البداية في علم النفس، بينما استخدمنا كلمة «مستوي» لتتبع درجات التكرار من أصغر بنية وهي «المفردة» إلى أكبر بنية وهي «الكتاب» السيكولوجي. ففي داخل كل مستوى هناك عدد من بنيات التكرار ومجموعها الكلي خمس عشرة بنية. وبحثت الدراسة بصورة مفصلة: (١) مستوى تكرار المفردات أو مشتقاتها في العبارة الواحدة، وتكرار المفردات المتشابهة، وتكرار مجموعات مختلفة من المفردات داخل العبارة الواحدة (٢) مستوى تكرار الفقرات، والموضوع الواحد في عناوين مختلفة، وتكرار العناوين (٣) مستوى تكرار الفصل الواحد، وأربعة فصول، وستة فصول (٤) مستوى تكرار ثلاثة أو أربعة فصول في كتب مختلفة (٥) مستوى تكرار كتاب كامل بجميع فصوله ومفرداته في كتاب آخر. كما بحثت الدراسة مأزق التكراروية في كتب عيسوي. ولقد تساءلنا في نهاية الدراسة بصورة واضحة عن حكم التكرار: هل هو سرقة أم غش؟

---

* استاذ مساعد، علم النفس، كلية التربية، جامعة البحرين

مقدمة

يبدو أن عيسوي قد ألف حوالي ٦٣ كتابا خلال ٢٢ عاما في الفترة ما بين ١٩٧٠-١٩٩٢ . أي أن الباحث يكتب في المتوسط حوالي ثلاثة كتب في السنة. انظر قائمة كتب المؤلف في كتاب علم النفس الأسري (١٩٩٣). ونشر عيسوي في معظم، إن لم يكن كل، أفرع علم النفس. مثلا، علم النفس العام، وعلم النفس التجريبي، وعلم النفس الفسيولوجي، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس الأسري، وعلم نفس الشواذ، وعلم النفس العلاجي، وعلم النفس الطبي، وعلم نفس النمو، وعلم النفس القضائي، وعلم النفس المهني، وعلم النفس التنظيمي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس البيئي، وعلم النفس الإرشادي، وعلم النفس الإحصائي. كما نشر كتبا عن مناهج البحث في علم النفس، وسيكولوجية الإبداع، والشخصية، وتاريخ علم النفس، وقاموس علم النفس. بالإضافة لذلك نشر كتبا في التربية، والإدارة، والمناهج، والتعليم الجامعي والتنمية . إن الغزارة في مؤلفات عيسوي لا ترتبط فقط بالكتب بل تتعداها إلى المقالات وأوراق المؤتمرات والكتابات التي تعالج قضايا متخصصة جدا كأسلمة علم النفس أو التأصيل الإسلامي له، والذي يحتاج إلى معرفة دقيقة بالنص السيكولوجي والنص القرآني أو علم النفس في التراث العربي الإسلامي وعلم النفس الحديث.

احتوى دليل التأصيل الإسلامي لعلم النفس الذي نشرته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والذي أعده الشناوي وتمراز (١٩٩٦)، على معلومات هامة عن

المؤتمرات ومقالات الدوريات والرسائل الجامعية والكتب الخاصة بتأصيل علم النفس الإسلامي. واحتوى الدليل على كشاف المؤلفين وعدد إسهاماتهم في هذا المجال. فمن المعروف بأن هناك إسهامات هامة قام بها بعض علماء النفس العرب في هذا المجال، منهم على سبيل المثال لا الحصر، مالك بدري مؤلف كتاب «مشكل أخصائي النفس المسلمين» والذي بلغت مؤلفاته الموثقة في الدليل (٧ مؤلفات) وبلغت مؤلفات عثمان نجاتي مؤلف كتاب «الإدراك الحسي عند ابن سينا» (٧ مؤلفات) والزبير بشير طه مؤلف كتاب «علم النفس في التراث الإسلامي» (٤ مؤلفات) وفؤاد أبو حطب (٧ مؤلفات) وكمال مرسي (٦ مؤلفات) وفائز محمد الحاج (١ مؤلف) وبشير الرشيدي (١ مؤلف) وعبد الحميد الهاشمي (١ مؤلف) بينما بلغت مؤلفات عبد الرحمن عيسوي المرصودة في «دليل التأصيل الإسلامي لعلم النفس»(١٢ مؤلفا). وغطت مؤلفات عيسوي المنشورة في بعض المجلات موضوعات متباينة مثل الآثار النفسية لحياة التدين، وسيكولوجية الداعية، والطب النفسي في التراث الإسلامي، وكيف نواجه الشعور بالإحباط، ومعالم علم النفس الإسلامي؛ وهل اسهم ابن خلدون في تأسيس علم النفس. بينما شملت كتبه عن التأصيل الإسلامي:«الإسلام والعلاج النفسي»، و«سيكولوجية الحياة الروحية في المسيحية والإسلام»، و«سيكولوجية المراهق المسلم»، و«مقومات الشخصية الإسلامية والعربية وأساليب تنميتها»، و«النمو الروحي والخلقي». تحتاج غزارة التأليف إلى دراسة سيكولوجية عن أسبابها أو دوافعها وعن حجمها (الخليفة، ١٩٩٩). وبوسعنا التساؤل هل تعبر هذه الموضوعات المختلفة التي عالجها عيسوي عن وحدة موضوعية وعن إضافة جديدة للمعرفة في كل مؤلف على حدة؟ أم أن هناك تكراراً في هذه الغزارة في التأليف.

وهذا التكرار في التأليف والجَراءة عليه «ظاهرة عير صحية، ويجب مقاومتها. فالتأليف يجب أن ينظر إليه على أنه عمل فكري راق، يتطلب الكثير من الجهد

الفكري والخبرة المستنيرة، وليس على أنه عمل متعجل سطحي يخلو من أي فكر حقيقي» (الشيخ، ١٩٩٧: ٥). ويلاحظ بأن غالبية كتب عيسوي قد نشرتها دور النشر في الإسكندرية وبيروت. إن الدور المتخصصة في المكتبات الأجنبية تحافظ على مستوى مخاطبة علمي محدد من خلال تحديد المعايير المناسبة لجمهور قرائها. أما الدور غير المتخصصة فإنها تصدر سلاسل خاصة تمتاز أيضا بخضوعها لمعايير دقيقة، بحيث يمكن للقارئ أن يحدد مستوى الكتاب العلمي ومستوى مخاطبته من خلال تعرفه إلى الدار الناشرة. في المقابل نجد أن دور النشر العربية مفتقدة لهذه المعايير، فتنشر كتابا مترجما من عيون الكتب المعاصرة ثم تنشر إلى جانبه كتابا لا يعدو أن يكون مجرد أطروحة جامعية يحتاج معدها إلى عدة سنوات من العمل الجاد حتى يدخل عالم البحث والأبحاث (النابلسي، ١٩٩٥). ولعل غياب نقد الكتاب العربي، وميل دور النشر إلى طباعة أي كتاب دون تمحيص كاف له أو تقويم لأهلية مؤلفه، واضطرار المدرسين الجامعيين إلى استخدام مثل هذه الكتب مراجع للمواد التي يدرسونها يفسر لنا جزئيا انتشار هذه الظاهرة غير الصحية (الشيخ، ١٩٩٧).

حاول الخليفة (١٩٩٩) تقديم بعض الملاحظات حول كتاب علم النفس في دولة البحرين. وشملت محاولته جميع كتب علم النفس المعروضة في إحدى المكتبات التجارية بالبحرين، بالإضافة لبعض كتب علم النفس في مكتبة جامعة البحرين. ولقد بحثت الدراسة الجوانب التالية في الكتاب السيكولوجي: موضوعات أو أفرع علم النفس، والأقطار الناشرة للكتاب، والدور الناشرة، وأسعار الكتاب، ومتوسط عدد الصفحات، وأكثر المؤلفين نشرا لكتاب علم النفس. بالإضافة لذلك قدمت الدراسة بعض الملاحظات الأخرى عن الكتب الجادة، ونماذج للكتب الشعبية، والكتب المبسطة، والكتب المترجمة، والكتب التي تكثر فيها النصوص القرآنية ونصوص الحديث النبوي، والكتب السيئة الإخراج. إضافة للكتب غير المكتملة التوثيق الببليوغرافي، خاصة، تاريخ ومكان النشر، واسم المترجم واسم الكتاب الأصلي. وأظهرت نتائج الدراسة بأن عيسوي أكثر المؤلفين لكتب علم النفس

المعروضة في المكتبات التجارية والموجودة في أرفف مكتبة جامعة البحرين. نتيجة لذلك هناك أهمية لدراسة الغزارة الإنتاجية في مؤلفات عيسوي السيكولوجية وما هو مآزقها.

يعرف عيسوي (١٩٨٩: ٤٩٩) نفسه «هو الدكتور عبد الرحمن محمد العيسوي أستاذ ورئيس قسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة الإسكندرية. تلقى علومه في جامعات الإسكندرية وعين شمس ونوتنجهام بانجلترا. له العديد من البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية وصمم عددا من الاختبارات النفسية الصالحة للاستخدام في البيئة العربية. واهتم بنوع خاص بدراسة المجتمع الجامعي ومعاناة الطلاب ومشكلاتهم». وهناك مؤسسات محترمة نشرت كتبا لعيسوي منها مكتب التربية العربي لدول الخليج الذي نشر له كتاب التوجيه التربوي والمهني (عيسوي، ١٩٨٦). كما نشرت له دار الراتب في بيروت كتبا في غاية الجاذبية في أغلفتها الخارجية من حيث التصميم والظلال والألوان.

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم ملاحظات حول مستويات التكرار في مؤلفات عيسوي، وسوف نحاول أخذ معظم المقتطفات الخاصة بالمستويات ما دون الفصول من كتاب «علم النفس الطبي» وذلك لصعوبة الرجوع لكل الكتب في هذه المستويات. وربما نحتاج إلى عدة مجلدات لدراسة كل فصول كتب عيسوي. ولقد استخدمنا كلمة «ملاحظة» لأنها نقطة البداية في علم النفس، بينما استخدمنا كلمة «مستوي» لتتبع درجات التكرار من أصغر بنية وهي المفردة إلى أكبر بنية وهي الكتاب السيكولوجي. ففي داخل كل مستوى هناك عدد من بنيات التكرار ومجموعها الكلي خمس عشرة بنية.

أهداف الدراسة

أولا: بحث مستوى تكرار المفردات والمترادفات في بعض كتب عيسوي

ثانيا: بحث مستوى تكرار الفقرات والعناوين في بعض كتب عيسوي

ثالثا: بحث مستوى تكرار الفصول في بعض كتب عيسوي

رابعا: مستوى تكرار عدة فصول في كتب مختلفة لعيسوي

خامسا: بحث مستوى تكرار كتب عيسوي

سادسا: بحث مآزق التكراروية في كتب عيسوي

مستوى تكرار المفردات والمترادفات

أولا : يلاحظ تكرار نفس المفردات أو مشتقاتها في العبارة الواحدة، فمثلا، «التضامن» في قول عيسوي (١٩٩٠) «ووحدة الأصل هذه مدعاة إلى شعور المسلمين بالتماسك والتوحد والاتحاد والتضامن والتجانس والائتلاف والتضامن والتعاون والتساند» (ص. ٤٣٥). وانظر تكرار «طاهرة» في قول الباحث «ومن سمات النفس أنها قد تكون زكية طاهرة نظيفة طاهرة من كل دنس أو رجس أو شذوذ» (ص. ٤٣٧). وكذلك تكرار «تشقي» و«المشقة» في قول الباحث: «والنفس هي التي تشقى، أي تشعر بالتعب والإرهاق وتتحمل العناء والعبء والمشقة» (ص. ٤٤٠). وانظر كذلك قول عيسوي «ومن بين المناهج المستخدمة في التوجيه إعطاء التعليمات والإرشادات والتوجيهات والإرشاد والقيام بتطبيق الاختبارات وإجراء المقابلات» . يقول عيسوي «والنفس قادرة على تلقي الهدى أو الهداية من الله تعالى. فمن وظائف النفس القدرة على الاهتداء أي الصلاح والرشاد والسداد وسواء السبيل» (ص. ٤٣٧). (عيسوي، ١٩٩٠: ٤٠١). انظر تكرار «الهدي» و «الهداية» و«الاهتداء» وكذلك تكرار «التعليمات» و «الإرشادات» و «التوجيهات» و «الإرشاد؟ وبصورة خاصة بين «الإرشادات» و «الإرشاد»؟ هل ذكر المفردة مرة بصيغة الجمع ومرة أخرى بصيغة المفرد يجعلها مختلفة؟

ثانيا: يلاحظ تكرار المفردات المتشابهة في العبارة الواحدة. فمثلا، يقول الباحث «فالنجاح في الحياة يحتاج إلى جانب الذكاء والقدرات الخاصة إلى المثابرة والطموح والدافعية القوية والصمود والجلد والصبر والتعاون والتفاؤل والأخذ والعطاء وهدوء الأعصاب والثبات الانفعالي والنضوج وقوة الإرادة» (عيسوي، ١٩٩٠: ٤٠٣). وكذلك قول الباحث «ويعطي هذا التوكل شعورا بالرضا والأمان والسكينة والطمأنينة وعدم الخوف أو الهلع والفزع والضياع» (ص. ٤٤٦). وقول الباحث «ومن وظائف النفس، في التصور الإسلامي، الشعور بالذنب ولوم الذات وتأنيبها أو تعنيفها ومعاقبتها ومحاسبتها أو مساءلتها» (ص. ٤٣٨). وقول الباحث «ومن وظائف النفس القدرة على النظر أو التأمل أو التفكير أو الفهم والتبصير» (ص. ٤٣٨). وقول الباحث «والنفس قد تشعر بالاطمئنان والأمان والرضا والقناعة والسكينة» (ص. ٤٣٨). وتحت عنوان «تدعيم الاستمرارية» يقول الباحث «ويدرك الإسلام أهمية الاستمرار والثبات والاستقرار في حياة الفرد النفسية والاجتماعية» (ص. ٤٤٨). فهل الثبات والاستقرار يعبران عن الاستمرارية؟ وما هدف التكرار بهذه الكيفية لدرجة الوقوع في التناقض.

ثالثا: يلاحظ تكرار مجموعات مختلفة من المفردات داخل العبارة الواحدة . مثلا ، يقول الباحث: «هذه رحلة سريعة عبر تعاليمنا الإسلامية الخالدة في الإرشاد الإيماني والقلبي والنفسي والجسدي فيها سلامة بدن الإنسان وعقله ونفسه وروحه وقلبه ونقاؤها من الشوائب والأرجاس ومن الشطط والمروق والانحراف عن جادة الصواب وفيها تنبعث مشاعر الأمل والرجاء والراحة النفسية والاطمئنان والرضا والقناعة والزهد والصبر والبر والإحسان والتقوى والورع والخشوع والتوبة والغفران» (عيسوي، ١٩٩٠ ص. ٤٣١) . نلاحظ استغلال طواعية اللغة وتكرار المفردات في أربع مجموعات مختلفة، مثلا في المجموعة الأولى «الإيماني» و«القلبي» و«النفسي» و«الجسدي» تكررت بنفس المعنى في «بدن الإنسان» و«عقله» و«نفسه» و«روحه» و«قلبه»

واستبدل الباحث قليلا «الإيمان» بـ «الروح» في الثانية. فماذا يقصد الباحث بالنفسي؟ وانظر كذلك التكرار في المجموعة الثانية «الشوائب والأرجاس والشطط والمروق والانحراف» ، وكذلك التكرار في المجموعة الثالثة «الراحة النفسية والاطمئنان والرضا والقناعة»، والتكرار في المجموعة الرابعة «التقوى والورع والخشوعس. فهذه العينة من التكرار تلاحظ في الخطب السياسية والدينية ولكن لا تكون في الكتب العلمية التي تتطلب دقة التعبير والإيجاز والصرامة. ونتجاوز عملية تكرار المفردات والمترادفات إلى مستوى تكرار الفقرات والموضوعات والعناوين.

مستوى تكرار الفقرات والموضوعات والعناوين

رابعا: يلاحظ تكرار الفقرات في الصفحة الواحدة في حديث الباحث. فمثلا، تحت عنوان «حدود إمكانات النفس» يقول الباحث: «وللنفس في التصور الإسلامي قدرات أو إمكانات محدودة وليست مطلقة. ولذلك دعا القرآن الكريم إلى عدم تكليف الإنسان أزيد من طاقته، وفي التصور الإسلامي النفس هي التي تتحمل عبء المسئولية، ولذلك يقول الهدي القرآني العظيم: (لا تُكَلَّفُ نفسٌ إلا وُسْعَها) البقرة ٢٣٣» (عيسوي، ١٩٩٠ص. ٤٣٥). وقول الباحث في عنوان آخر «النفس فيها الخير والشر»: «ويرعى الإسلام حدود النفس وإمكاناتها فلا يكلفها فوق طاقتها كما في قوله تعالى: (لا يُكَلِّفُ اللهَ نفساً إلا وُسْعَها) البقرة ٢٨٦ . وقوله تعالى: (لا ينفعُ نَفْساً إيمانُها) الأنعام ١٥٨ (أنظر ص. ٤٣٩). يقول الباحث في عنوان «النفس فيها الخير والشر» الآتي: «والنفس ليست خيرة في ذاتها أو شريرة في ذاتها وإنما ألهمها الله تعالى الاثنين معا وعليها الخيار. يقول القرآن الكريم: (ونفسٍ وما سَوَّاها. فألهمها فجورَها وتَقواهَا) الشمس ٧. وفي ذات الصفحة، لكن في عنوان مغاير تماما «النفس تؤمن» يقول الباحث «والنفس هي مصدر الخير والشر في الإنسان فهي

المسئولة عن فعل الخير أو الشر ولذلك وجب فرض فلسفة العقاب لقوله تعالى: (وما أصابك من سيّئةٍ فمِن نَفْسِك) النساء ٧٩. وغير تكرار الفقرات لاحظ تكرار المفردات في الاقتباس الأخير «مصدر الخير والشر» و«فعل الخير والشر» فما الفرق بينهما!

خامسا: يلاحظ تكرار الموضوع الواحد في عناوين مختلفة. مثلا، تحدث الباحث تحت عنوان «الشعور بالصبر» قائلا : «ومن خصائص النفس أنها هي التي تصبر أو تتبرم كما في قوله تعالى: (واصبِرْ نفسَكَ مع الذين يدعونَ ربَّهم بالغداةِ والعَشِيّ) الكهف ٢٨ (عيسوي، ١٩٩٠.ص. ٤٣٩). وتحدث مرة ثانية عن نفس الموضوع بعنوان «التحلي بالصبر» حين يقول : «ومن مظاهر الإعجاز النفسي العلمي في الإسلام إدراك فائدة الصبر وضده القلق أو التوتر أو التسرع أو السخط والتبرم والضجر والحقد، لأن هذه المشاعر السلبية قاتلة لصاحبها، ومؤذية لنفسه ولبدنه على حد سواء. ويقول القرآن: (يا أيها الذين آمنوا اصبِروا وصَابِروا) آل عمران ٢٠٠ (ص. ٤٤٤). وتحدث عن الصبر ثالثة تحت عنوان اللاشعور حين يقول «والنفس تشعر بالصبر (وَلَمَنْ صَبَرَ وغَفَرَ إنَّ ذلك لَمِن عَزْمِ الأُمور) الشورى ٤٣. (ص. ٤٤٢). سؤال نطرحه للباحث من ناحية لغوية وسيكولوجية هل ضد الصبر هو «القلق» و«التوتر» و«التسرع» و«السخط» و«التبرم» و«الضجر» و«الحقد»؟ هل كل هذه المفردات اللغوية وحتى بعضها مصطلحات سيكولوجية صارمة تحمل معنى واحدا بالنسبة للباحث؟ ولماذا يحمل الآيات معاني لا تحتويها؟

سادسا: وغير تكرار المفردات والمترادفات في العبارة الواحدة، ومجموعات المفردات والفقرات هناك تكرار كامل للعناوين، فمثلا، كرر الباحث عنوان «وظائف النفس» في عدة مرات وتحت عناوين مختلفة تماما، فمثلاً، في عنوان «وظائف النفس البشرية» يقول الباحث: «ولقد أدرك الإسلام الوظائف المختلفة التي يمكن أن تقوم بها النفس البشرية. فالنفس في القرآن الكريم تجزي أو لا تجزي، وتتشفع

أو لا تتشفع كما في قوله تعالى: (واتَّقوا يوماً لا تَجزِي نفسٌ عن نفسٍ شيئاً و لا يُقْبَل منها شفَاعةٌ) البقرة ٤٨ (عيسوي، ١٩٩٠. ص. ٤٢٤) . ولقد كرر عنوان وظائف النفس في عنوان جديد إذ يقول : «ومن وظائف النفس أنها تؤمن... كذلك من وظائف النفس أنها تتكلم» (ص. ٤٣٦). وكرر عنوان «وحدة الأصل والنشأة» (٤٣٥) في عنوان «الوحدة الإيمانية» فجوهر الموضوع واحد. كما كرر الباحث عنوان «التأمل والنظر» (ص. ٤٣٨) وعنوان «النفس موضوع تأمل ونظر» (ص. ٤٤١). فالشكل بإضافة «النفس موضوعس والجوهر واحد. وكرر الباحث عنوان «تكاثر الأنفس»(ص. ٤٣٦) في عنوان «الوحدة الإيمانية» (ص. ٤٤٠) فالعنوان مغاير ولكن الجوهر واحد. وكرر الباحث عنوان «حدود إمكانات النفس» (ص. ٤٣٥) بعنوان «مراعاة قدرات الإنسان المحدودة» (ص. ٤٤٨). ونتجاوز عملية تكرار العناوين الخمسة السابقة إلى تكرار كامل لفصول الكتب.

مستوى تكرار الفصول

سابعا: يلاحظ عملية تكرار فصل كامل في كتاب ثانٍ من غير الإشارة إلى ذلك. أنظر ، مثلا ، الباب السابع: مشكلات الذاكرة في كتاب عيسوي (١٩٩٢) «علم النفس ومشكلات الفرد» (ص. ١١٤-١٤٠)، والفصل الخامس: اضطرابات الذاكرة وعلاجها في كتاب عيسوي (بلا تاريخ) «علم النفس والقضاء» (عيسوي، بلا تاريخ، ص. ١٠٧-١٣٦). بمجرد تبديل الباحث لكلمة «مشكلات» بـ «اضطرابات» يعني ذلك بابا أو فصلا جديدا في كتاب آخر. وانظر الفصل السادس: كيف ينمو الذكاء في كتاب «علم نفس النمو» (عيسوي، ١٩٨٤، ص. ٦٣-٧١) والفصل الثاني من الباب الرابع: كيف ينمو الذكاء في كتاب «علم النفس بين النظرية والتطبيق» (ص. ١٥٥٠١٦٣). وانظر الفصل العاشر: تطور نمو التفكير عند الطفل في كتاب «علم

نفس النمو» (ص. ٩٣-١٠٣) والفصل السادس: تطور التفكير عند الطفل في كتاب «علم النفس بين النظرية والتطبيق» (ص. ١٨٥-١٩٥). وقارن بين الفصل الأول: أهمية دراسة النمو في كتاب «علم نفس النمو» (١٣-٢٢) والفصل الأول من الباب الرابع: أهمية دراسة النمو في كتاب «دراسات سيكولوجية» (ص. ٩٠-٩٩).

ثامنا: يلاحظ عملية تكرار أربعة فصول كاملة في كتابين مختلفين. انظر مثلا، الفصل الأول: معنى الإدراك الحسي في كتاب «علم النفس بين النظرية والتطبيق» (عيسوي، ١٩٨٤، ص. ١٣-٣٧) والفصل الرابع: عملية الإدراك الحسي في كتاب «المرجع في علم النفس الحديث» (عيسوي، ١٩٩٤، ص. ٧٩-١٠٢). وقارن بين الفصل السابع: شروط التحصيل الجيد في الكتاب الأول (ص. ١٩٧-٢٠٣) والفصل الرابع عشر: شروط التعلم الجيد وتطبيقاتها في الكتاب الثاني (ص. ١٣٠-١٣٦). وقارن كذلك بين الفصل الثامن: العمليات العقلية العليا في الإنسان في الكتاب الأول (ص. ٢٠٥-٢١٠) والفصل الخامس عشر: العمليات العقلية التي تسهم في عملية التعلم في الكتاب الثاني (ص. ١٣٧-١٤٢). وأخيرا قارن بين الفصل التاسع: انتقال أثر التدريب في الكتاب الأول (ص. ٢١١-٢١٣) والفصل السادس عشر: انتقال أثر التدريب في الكتاب الثاني (ص. ١٤٣-١٤٥). لقد بدل الباحث كلمة «معنى» بكلمة «عملية» مع العلم بأن هناك فرقاً سيكولوجياً مفاهيمياً بين الاثنين ولكن بالنسبة للباحث هما سيان. كما بدل الباحث بمفهوم «التحصيل» مفهوم «التعلم»، وبدل كذلك عبارة «نحن نعرف» كلمة «عرفنا». وبوسعنا التساؤل ما هو المبرر لهذا التغيير والتبديل؟ ربما تكون الإجابة هي عملية تمويه التكرار الذي وقع فيه الباحث.

تاسعا: يلاحظ عملية تكرار ستة فصول كاملة في كتابين مختلفين. انظر مثلا، الفصل السابع عشر: معنى الصحة النفسية في كتاب «أصول علم النفس الحديث» (عيسوي، ١٩٩٢، ص. ١٤٨-١٧٢) والفصل الحادي عشر: الصحة النفسية في كتاب «المرجع في علم النفس الحديث». وتكرار الفصل الخامس عشر: أهمية دراسة النمو

وتعريفه في كتاب المرجع (عيسوي، ١٩٩٤، ص. ٢٥٥) والفصل السادس: أهمية دراسة النمو في كتاب الأصول (ص. ٥٦). وقارن بين الفصل السادس عشر: مراحل النمو في كتاب المرجع (ص. ٢٦٧) في الفصل السابع من كتاب الأصول (ص. ٦٧)، وتكرار الفصل الثامن: مرحلة الطفولة في كتاب المرجع (ص. ٢٧٣) في كتاب الأصول. وتكرار الفصل الخاص بمرحلة المراهقة في كتاب المرجع (ص. ٢٧٩) وكتاب الأصول (ص. ٧٩). وتكرار الفصل السابع عشر: القياس العقلي في كتاب المرجع (ص. ٢٩٧) بالفصل التاسع عشر: مبادئ وأسس القياس العقلي في كتاب الأصول (ص. ٢٢٠). يقول عيسوي في «مقدمة» كتاب الأصول «يسرني أن أقدم للقارئ العربي العزيز كتابي أصول علم النفس الحديث» بينما كتب «تقديم» لكتاب المرجع «يسرني أن أقدم للقارئ العربي الكريم كتابي علم النفس العام». لاحظ الفرق بين كلمة مقدمة وتقديم و بين «العزيز» و«الكريم».

إن الفرق بين الكتابين: الأصول والمرجع يرجع لمعالجة الباحث موضوع «الذكاء والشخصية» في كتاب المرجع بينما عالج الباحث موضوع «التعلم» في كتاب الأصول. وكُتبت المراجع في نهاية كتاب الأصول بينما كُتبت في الهامش في كتاب المرجع. وفي كلتا الحالتين كُتبت المراجع غير مكتملة (انظر ص. ٣٧١-٣٨١) في كتاب الأصول. ووثقت الاقتباسات في كتاب الأصول بينما لم توثق في كتاب المرجع. نشر كتاب المرجع عام ١٩٩٤ بواسطة دار المعرفة الجامعية بالإسكندرية بينما نشر كتاب الأصول بواسطة المكتب العربي الحديث بالإسكندرية. احتوى كتاب الأصول على ٣٨١ صفحة وكتاب المرجع على ٣٨٦ صفحة. كتب عيسوي الأصول عندما كان عيسوي دكتورا بينما كتب المرجع عندما كان أستاذا. بإضافة كلمة واحدة مثل «معنى» أو «تعريفه» أو كلمتين مثل «مبادئ وأسس» في العنوان الثاني، وبتبديل «مقدمة» بتقديم و«العزيز» ب «الكريم» وترجمة كلمة Anxiety مرة بالحصر في تعريف الباحث «الحصر هو عبارة عن حالة من الخوف المستمر» في كتاب المرجع (ص. ٢١١) وترجمتها مرة

أخرى بالقلق «القلق عبارة عن حالة من الخوف المستمر» في كتاب الأصول (ص. ١٦١) يعني ذلك فصلا جديدا في كتاب جديد عند عيسوي. ونتجاوز عملية تكرار الفصول بين كتابين إلى تكرار الفصول بين عدة كتب.

مستوى تكرار الفصول في عدة كتب

عاشرا: يلاحظ عملية تكرار ثلاثة فصول كاملة في ثلاثة كتب مختلفة. انظر الفصل الأول: أهمية دراسة النمو في كتاب «علم نفس النمو» (ص. ١٣-٢٢)، والفصل الأول من الباب الرابع: أهمية دراسة النمو في كتاب «دراسات سيكولوجية» (ص. ٩٠-٩٩)، والفصل الخامس عشر: أهمية دراسة النمو وتعريفه في كتاب «المرجع في علم النفس الحديث» (ص. ٢٥٥-٢٦٥). ومن أمثلة تكرار ثلاثة فصول كذلك في كتب مختلفة، أنظر، الفصل الأول من الباب الرابع: نمو القدرة على الاستدلال والتفكير في كتاب «علم النفس بين النظرية والتطبيق» والفصل الخامس: نمو القدرة على الاستدلال والتفكير في كتاب «علم نفس النمو» (٥٣-٦٢)، والفصل السادس: نمو القدرة على الاستدلال والتفكير في كتاب «أصول علم النفس» (ص. ١٤٥-١٥٤). ومن الأمثلة الأخرى قارن الفصل السابع: شروط التحصيل الجيد في كتاب «علم النفس بين النظرية والتطبيق» (ص. ١٩٧-٢٠٣)، والفصل الحادي عشر: شروط التحصيل الجيد في كتاب «علم نفس النمو» (ص. ١٠٥-١١١)، والفصل الرابع عشر: شروط التعلم الجيد في كتاب «أصول علم النفس» (ص. ١٣٠-١٣٦). لقد بدل الباحث بمفهوم شروط «التحصيل» الجيد شروط «التعلم» الجيد من غير أي إضافة أو حذف في جوهر الفصل. فمفهوم «التحصيل» يعني «التعلم» عند الباحث والعكس كذلك صحيح.

حادي عشر: يلاحظ عملية تكرار أربعة فصول كاملة في أربعة كتب مختلفة ومن

أمثلة ذلك، الفصل الثاني: مراحل النمو في كتاب «علم نفس النمو» (ص. ٢٣-٢٨)، والفصل السابع من كتاب «أصول علم النفس» (ص. ٦٧-٧٢)، والفصل الثاني من الباب الرابع في كتاب «دراسات سيكولوجية» (ص. ١٠٠-١٠٥)، والفصل السادس عشر من كتاب «المرجع في علم النفس الحديث» (ص. ٢٦٧-٢٧٢). ومن الأمثلة الأخرى على تكرار أربعة فصول، أنظر الفصل الثالث: مرحلة الطفولة في كتاب «علم نفس النمو» (ص. ٢٩-٧٤)، والفصل الثامن من كتاب «أصول علم النفس» (ص. ٧٣-٧٨)، والفصل الثالث من كتاب «دراسات سيكولوجية» (ص. ١٠٦-١١١) والفصل السادس عشر في كتاب «المرجع في علم النفس» (ص. ٢٧٩-٢٩٥). ومن الأمثلة الأخرى كذلك الفصل الرابع: مرحلة المراهقة من كتاب «علم نفس النمو» (ص. ٣٥-٥٢)، والفصل الرابع من كتاب «دراسات سيكولوجية» (ص. ١١٢-١٣٠)، والفصل التاسع من كتاب «أصول علم النفس» (ص. ٧٩-٩٧)، والفصل السادس عشر من كتاب «المرجع في علم النفس الحديث» (ص. ٢٧٩-٢٩٥). يقول الباحث في كتاب أصول علم النفس «عرفنا أن التعلم هو تغيير في سلوك الكائن الحي» (ص. ١٣٠) بينما يقول في كتاب علم نفس النمو «نحن نعرف أن التعلم وهو تغيير في سلوك الكائن الحيس(ص. ١٠٥). إن كل التغيير الموجود بين الفصول يتمثل في تبديل كلمة واحدة وهي «عرفنا» بـ «نحن نعرف». ونتجاوز عملية تكرار عدة فصول في كتب مختلفة إلى تكرار كامل لكتاب علم النفس.

مستوى تكرار الكتب

ثاني عشر: يلاحظ عملية تكرار كتاب كامل ماعدا فصلاً واحداً في كتاب ثانٍ وبزيادة فصلين للكتاب الثاني مع تبديل عنوانه فيعني ذلك كتابا جديدا عند الباحث مع العلم بأن نسبة تكرار الصفحات تبلغ ٩٠٪ . وخير مثال لذلك انظر كتاب عيسوي

(١٩٩٠) «الكفاءة الإنتاجية» ونسميه في هذه الفقرة بالكتاب الأول وكتاب عيسوي (١٩٩٧) «علم النفس والإنتاج»؟ ونسميه بالكتاب الثاني. الكتاب الأول مطبوع في بيروت والثاني في الإسكندرية. احتوى الأول على أربعة عشر فصلا والثاني على ستة عشر فصلا. قارن بين الفصل الثالث: دور علم النفس في زيادة الإنتاج في الكتاب الأول (ص. ٧٩-٩٤) والفصل الأول: دور علم النفس في الإنتاج في الكتاب الثاني(ص. ١-١٩). وقارن بين الفصل الخامس: سيكولوجية الإشراف في الكتاب الأول (ص. ١٨١-٢٢١) والفصل الثالث عشر: الدور السيكولوجي للمشرف في الكتاب الثاني (ص. ١٩٩-٢٥٠) وقارن بين الفصل العاشر: تحليل العمل في الكتاب الأول (ص. ٣٣٦-٣٤٨) والفصل التاسع: تحليل العمل في الكتاب الثاني (ص. ١٢١-١٤٠). كذلك قارن بين الفصل الحادي عشر: الهندسة البشرية في الكتاب الأول (ص. ٣٥١-٣٦٥) والفصل السادس عشر: الهندسة البشرية في الكتاب الثاني (ص. ٣٢٢-٣٣٩). وتنطبق عملية التكرار بنفس الكيفية على بقية الفصول.

لاحظ إضافة كلمة «زيادة» في الفصل الثالث من كتاب الكفاءة وتبديل عبارة «الدور السيكولوجي للمشرف» في كتاب علم النفس والإنتاج بعبارة «سيكولوجية الإشراف» في كتاب الكفاءة. ولقد بدل الباحث في الكتابين صيغة الأبواب بصيغة الفصول داخل الباب الواحد. لقد عرف عيسوي (١٩٩٠) القيادة في مجتمعنا العربي في كتاب الكفاءة الإنتاجية بأنها «ظاهرة اجتماعية هامة تتأثر بظروف المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية» (ص. ٢٢٥) بينما عرف عيسوي (١٩٩٧)، بعد سبع سنوات، القيادة في مجتمعنا الاشتراكي بأنها «ظاهرة اجتماعية هامة تتأثر بظروف المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية» (ص. ١٤٢). بوسعنا التساؤل كيف ولماذا تحولت «القيادة في مجتمعنا العربي» إلى «القيادة في مجتمعنا الاشتراكيش مع عدم تغيير المتغيرات «السياسية» و«الاجتماعية» و«الاقتصادية» و«الثقافية». فالباحث مطالب بتبرير هذا التغيير من

«عربي» إلى «اشتراكي».

ثالث عشر: يلاحظ عملية تكرار كتاب كامل بجميع فصوله في كتاب آخر. وبزيادة فصول على الكتاب الآخر يعني ذلك كتاباً عند المؤلف. بلغت نسبة الصفحات المكررة من الكتاب الأول في الثاني ١٠٠٪ . انظر مثلا، كتاب عيسوي (بلا تاريخ) «دراسات في السلوك الإنساني» وكتاب عيسوي (١٩٧٤) «علم النفس الفسيولوجي». اشتمل كتاب دراسات في السلوك الإنساني على هذه الفصول: الفصل الأول: مجالات علم النفس الفسيولوجي. الفصل الثاني: مناهج البحث في علم النفس الفسيولوجي. الفصل الثالث: الجهاز العصبي وظيفيا وحركيا. الفصل الرابع: الغدد الصماء والغدد القنوية. الفصل الخامس: الانفعالات وآثارها الفسيولوجية. الفصل السادس: تفسير السلوك الإنساني. الفصل السابع: العوامل الفسيولوجية في الإدراك الحسي. لقد تكرر كل كتاب « دراسات في السلوك الإنساني» بجميع فصوله وجميع صفحاته (٣٥٤ص) في كتاب «علم النفس الفسيولوجي». ولكن أضاف المؤلف للكتاب الثاني الفصول الخمسة التالية. الفصل الثامن: دراسة الانتباه عند جون واطسون. الفصل الثاني عشر: العوامل الفسيولوجية في مرض الصرع. الفصل الثالث عشر: العوامل الفسيولوجية في الضعف العقلي. الفصل الرابع عشر: القدرات الحركية والنفسية. الفصل الثامن عشر: عادات الاستذكار ومعوقاته لدى طلاب الجامعة: دراسة تجريبية.

إن الاختلاف بين الكتابين مثلا، طبع كتاب «دراسات في السلوك الإنساني» في الإسكندرية بينما طبع كتاب «علم النفس الفسيولوجي» في بيروت. ونشر كتاب «دراسات» بلا تاريخ بينما نشر كتاب «علم النفس الفسيولوجي» عام ١٩٧٤. وكتبت المصادر في الكتاب الأول في الهامش فقط بينما كتبت في الثاني في الهامش وفي نهاية الكتاب. لم يحتوِ الأول على قاموس المصطلحات العربية والإنجليزية بينما احتوى عليها الكتاب الثاني. واحتوت قائمة كتاب علم النفس الفسيولوجي على المراجع

الأجنبية بينما لم تتضمن قائمة المحتويات قائمة المراجع العربية وهي الأكثر عددا. واشتمل كتاب «علم النفس الفسيولوجي» على دراسة بعنوان «عادات الاستذكار ومعوقاته لدى طلاب الجامعة: دراسة تجريبية» (ص. ٤٢٧-٤٥٤). اعتمد الباحث على استخبار تناول المسائل المتعلقة بالامتحان ومن أمثلة الأسئلة التي غطاها الاستبيان: ما مدى شعورك بالقلق إزاء الامتحان؟ ما الذي يزعجك في الامتحان؟ ما هي الأمور التي تعوقك عن بذل الجهد في الدراسة؟ متى تبدأ الاهتمام بالاستذكار؟ هل تستذكر مادتك؟ وحاول الباحث متعسفا أن يربط بين الفصول النظرية عندما قال «تحدثنا في الفصول السابقة عن عمليات التعلم والتذكر وعن شروط التحصيل الجيد وشروط الاسترجاع، ولمعرفة مدى تطبيق الطالب الجامعي لمثل هذه الشروط أجرى هذا البحث» (ص. ٤٢٧).

رابع عشر: يلاحظ عملية تكرار كتاب كامل بعنوان مغاير تماما، انظر كتاب عيسوي (١٩٩٢) «في الصحة النفسية والعقلية» وعدد صفحاته ٣٢٧ وكتاب عيسوي (١٩٩٤) «الأمراض النفسية والعقلية» وعدد صفحاته كذلك ٣٢٧. نشر الكتاب الأول عام ١٩٩٢ بينما الثاني بعد عامين ١٩٩٤ . ونشر الأول في بيروت بينما الثاني في الاسكندرية. يقول عيسوي (١٩٩٢: ٧) في كتاب «في الصحة النفسية والعقلية»: «يسرني أن أقدم للقارئ العربي الكريم كتابي في الصحة العقلية والنفسية والكتاب يعالج موضوعا من أشد موضوعات الساعة خطورة.....» بينما يقول عيسوي (١٩٩٤: ٧) في تقديم كتاب الأمراض النفسية والعقلية : «يسرني أن أقدم للقارئ العربي الكريم كتابي في الصحة العقلية والنفسية والكتاب يعالج موضوعا من أشد موضوعات الساعة خطورة.....».

لقد أعطت مكتبة جامعة البحرين فهرسة مختلفة للكتابين، فرمز كتاب «في الصحة العقلية والنفسية» RA 790. Is1 1992 بينما فهرسة كتاب «الأمراض النفسية والعقلية» . RC 454. IsI ويعني ذلك بأن الكتابين مختلفان في العنوان وفي

المضمون. إن عنوان الكتاب الأول في الصفحة الخارجية «في الصحة النفسية والعقلية» بينما عنوان ذات الكتاب في صفحة التقديم في الداخل «في الصحة العقلية والنفسية» فهناك تبديل في التقديم و التأريخ بلا مبرر. لقد أرخ تقديم كتاب «في الصحة النفسية والعقلية» بعام ١٩٩٢ بينما كان تقديم كتاب «الأمراض النفسية والعقلية» بلا تاريخ. احتوى الكتاب الأول على صفحة عنوان باللغة الإنجليزية بينما لم يحتوِ الكتاب الثاني على هذه الصفحة. لقد تكرر الكتاب الأول بنسبة ١٠٠٪ بجميع موضوعاته وفصوله وعدد صفحاته أل ٣٢٧ في الكتاب الثاني.

خامس عشر: يلاحظ عملية تكرار كتاب كامل بصيغة عربية وأخرى مُلَتَّنة. وتبلغ نسبة تكرار الصفحات في الكتابين بنسبة ١٠٠٪ . أنظر مثلا، كتاب عيسوي (بلا تاريخ) المعنون «علم نفس النمو» الذي تكرر بجميع فصوله وصفحاته (٢٤٢ص) في كتاب عيسوي (١٩٨٩) «سيكولوجية النمو» بصفحاته (٢٤٢ص). فمجرد تبديل الصيغة العربية «علم نفسس بالصيغة اللاتينية «سيكولوجية» يعني ذلك إضافة كتاب جديد لقائمة مؤلفات الباحث! يقول عيسوي (بلا تاريخ) في تقديم كتاب علم نفس النمو «يسعدني أن أقدم للقارئ العربي الكريم كتابي: سيكولوجية النمو: دراسة في نمو الطفل والمراهق. ويعالج الكتاب موضوعا من أهم موضوعات علم النفس الحديث» (ص. ٧). ويقول عيسوي (١٩٨٧) في تقديم كتاب سيكولوجية النمو «يسعدني أن أقدم للقارئ العربي الكريم كتابي : سيكولوجية النمو: دراسة في نمو الطفل والمراهق. ويعالج الكتاب موضوعا من أهم موضوعات علم النفس الحديث (ص. ٧). إن الفرق بين الكتابين: الأول بلا تاريخ والثاني بتاريخ ١٩٨٧، الأول منشور في الإسكندرية والثاني في بيروت، والأول لم يحدد مكان كتابة تقديمه بينما كتب تقديم الثاني في بيروت، والأول بغلاف أصفر وأطراف خضراء بينما الثاني بغلاف أخضر غامق به رسومات، وكتب في تقديم الكتاب الأول الدكتور عبد الرحمن العيسوي بينما في تقديم الثاني الدكتور عبد الرحمن عيسوي. لاحظ الفرق بين

«عيسوي» و«العيسوي»! ولا حظ عدم تكليف الباحث نفسه في تقديم الكتاب الثاني بتعديل «علم نفس النمو» إلى «سيكولوجية النمو»!

ملاحظات عامة حول مآزق التكراروية

أولاً: من مآزق التكراروية في كتب عيسوي «الإسهالية» في التأليف. لقد وجد الخليفة (١٩٩٩) أن عدد صفحات عشرة كتب لعيسوي يساوي ٣٣٢٦ صفحة بمتوسط ٣٣٢ صفحة للكتاب الواحد. ولقد كتب عيسوي حوالي ٦٣ كتاباً (أنظر قائمة الصفحات في كتبه المؤلفة عام ١٩٩٨). وعدد كتبه بمكتبة جامعة البحرين ٣٤ كتاباً! (انظر ملحق أ). وبوسعنا القول إن متوسط الصفحات التي كتبها ربما يكون حوالي ٣٣٢ للكتاب الواحد مضروبا في ٦٣ تساوي حوالي ٢٠٩٥٣٨ صفحة. في عام ١٩٩٤ نشر عيسوي ستة كتب في علم النفس على حسب تواريخ نشرها المذكورة وليس هناك أي توضيح ولا إشارة ما إن كانت هناك طبعات متكررة لهذه الكتب. وإذا كانت هذه الكتب مؤلفة، حقيقة، في عام واحد يعني ذلك بأنه كتب حوالي ٢٢٤٢ صفحة في سنة واحدة وهو مجموع صفحات هذه الكتب الموجودة في أرفف مكتبة جامعة البحرين. وبلغة أخرى إن الكاتب كان يكتب حوالي ٦ صفحات في اليوم الواحد بما فيها يوم الجمعة وعطلة عيد الفطر وعيد الأضحى. وهذه الفرضية قائمة بمراعاة المؤلفات المطبوعة في كتب فقط من غير اعتبار للأوراق العلمية المنشورة في الدوريات أو أوراق المؤتمرات أو أبواب الكتب أو التقارير. وحتى في موضوعات متخصصة جدا كالتأصيل الإسلامي لعلم النفس فإن عيسوي بدون شك وبلا مماثل هو الأغزر إنتاجا بصورة مذهلة (انظر، الشناوي وتمراز، ١٩٩٦).

كما افترض الخليفة كذلك بأن عيسوي يكتب حوالي ٦ صفحات بالنسبة للمقالات وأوراق المؤتمرات وأبواب الكتب والتقارير وبذلك يكون العدد الكلي لحجم تأليفه

حوالي ١٢ صفحة في اليوم. ويبلغ حجم ذلك الإنتاج حوالي ٦ أضعاف إنتاج فونت أبي علم النفس(أنظر فلوجل، ١٩٨٨ وBoring, 1956)! مع العلم بأن أي صفحة كتبها فونت كانت عبارة عن مساهمة علمية جادة وأصيلة لمفهوم أو نظرية أو لمنهج في علم النفس (الخليفة، ١٩٩٩). إذا قارنا مؤلفات عيسوي ببعض مؤلفات علماء النفس المعاصرين في الغرب مثلا، لقد ألفت فرنسيس كلبيرتسون التي نالت جائزة التميز في علم النفس لمساهمتها في ارتقاء علم النفس على المستوي العالمي من قبل الرابطة النفسية الأمريكية ١٩٩٧ عددا من الكتب والأبحاث. وتضمنت قائمة مطبوعاتها المختارة ٣ كتب و١٧ دراسة علمية. ولدت عام ١٩٢١ ، ونالت الدكتوراه عام ١٩٥٥، ونشرت ١٧ دراسة علمية في دوريات عالمية عن علم النفس. وكان أول مقال لها عام ١٩٤٥ وآخر مقال عام ١٩٩٢، وخلال ٤٧ عاماً (١٧١٥٥ يوما) كتبت ١٥١ صفحة في مقالاتها الـ ١٧. وتقريبا خلال أربعة أشهر تكتب صفحة واحدة. بينما يكتب عيسوي حوالي كتاب في الأربعة الأشهر (انظر عالم النفس الأمريكي، ١٩٩٥).

وبوسعنا مقارنة مؤلفات عيسوي مقارنة ثانية بمؤلفات هاريتريانديز الذي نال كذلك جائزة التميز في ترقية علم النفس على المستوى العالمي . ولقد لعب تريانديز دورا رئيسيا في تأسيس علم النفس عبر الثقافي. وتضمنت إسهاماته نظريات ومناهج أساسية بالإضافة للإسهامات التربوية والقيادية. وكان محررا لسلسلة المرجع في علم النفس عبر الثقافي التي نشرت عام ١٩٨٠. نال الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي عام ١٩٥٨. وتركز اهتمام تريانديز الأخير في الزملات الثقافية مثل الفردانوية والجمعوية ، والتعقيدوية والتبسيطوية الثقافية ، والصراموية والتحليلوية الثقافية. وحسب وجهة نظر ترياندبز إن هدف علم النفس عبر الثقافي هو تحديد هذه الزملات الثقافية عبر التعددية المنهجية. وتضمنت قائمة مطبوعاته خلال ٣١ عاما بين ١٩٦٤-١٩٩٥ والتي على أساسها نال جائزة التميز في ترقية علم النفس على المستوى العالمي ٢٠ مؤلفا منها ٩ كتب وتحرير كتابين و ٥ أبواب من الكتب و ٤ مقالات. وبلغ عدد صفحات المقالات التي ألفها ترياندبز ١٠٩ صفحة (انظر عالم

النفس العالمي، ١٩٩٥).

ثانيا: من مأزق التكراروية في كتب عيسوي غياب التحليل والتركيب والمقارنة. وقد يكون من المناسب في هذا المقام اقتبا الباحث نفسه للتأكيد على المأزق الذي وقع فيه. يقول عيسوي (١٩٧٤) «ومن العادات الخاطئة في التحصيل أن يعتمد الطالب على الحفظ الآلي الأصم دون الفهم أو التحليل أو التركيب أو المقارنة أو التطبيق للنظريات والمبادئ التي يدرسها فالصم عن ظهر قلب من مساوئ عادات التحصيل فلا بد أن يربط الطالب ما يقرأه بحياته الشخصية والعملية وبتطبيقاته في البيئة الواقعية وبذلك ترسخ المعلومات في ذهنه دون كثير من العناء» (ص. ٤٢٩). وفي سؤال الباحث كيف يمكن التخفيف من مشاعر القلق؟ حاول أن يضع بعض الشروط السليمة في التحصيل الجيد منها « توزيع الجهد المطلوب لتعلم مادة معينة بدلا من التكرار» (ص. ٤٣٢). ويقول « يؤدي التكرار إلى الإتقان وحذف الأخطاء وتجويد المادة المتعلمة» (ص. ٤٣١). واقتبس الباحث قول «ابنجهاو» يجب أن يعيد الطالب ترتيب المادة التي يقرأها وأن ينسقها ويضعها في ترتيب منطقي أو طبيعي أو في تسلسل يسهل عملية استرجاعها بحيث يساعده تذكر جزء معين على تذكر الجزء الذي يليه وهكذا، أما وجود المادة مبعثرة متناثرة عشوائية في ذهنه فإنه يجعلها تقضي على الاسترجاع (ص. ٤٣٢). فيا ترى هل انعكس ذلك القول الخاص بالتحليل والتركيب والمقارنة والتحصيل الجيد والتكرار والإتقان على عيسوي وعلى كتبه؟

ثالثا: ومن مأزق التكراروية في كتب عيسوي تجزئة الظواهر السيكولوجية والبداوة في موضوع الدراسة. وعموما يلاحظ عدم صياغة علاقة ارتباطية منطقية بين الجوانب المدروسة وصعوبة وجود رابط محكم بين الأبواب أو الموضوعات المعالجة، ومما يمثل هذه السمات كتاب «سيكولوجية الإبداع». وتبدو أبواب كتب علم النفس لا علاقة لها ببعض مع عدم وجود نوع من التماسك الداخلي ، كما نمثل لذلك ب «كتاب سيكولوجية النمو». ويلاحظ كذلك في كتابات عيسوي ما يمكن تسميته

بالبداوة النفسية والقفز المستمر من فكرة لأخرى ومن منهج لآخر ومن فلسفة لأخرى بدون تبرير كما في كتاب «علم النفس الطبي». وتعني البداوة، بلغة أخرى، عدم استقرار باحث أو كاتب علم النفس على منهج محدد أو حتى علم محدد أحيانا يعالج به موضوعات علم النفس (الخليفة، ١٩٩٩). وقد يتساءل المرء هل الكتابة السيكولوجية هي مجرد خواطر وانطباعات عابرة ليس بينها رابط أو رؤية واضحة في إطار نظري متناسق أم هي التزام علمي صارم والتزام اجتماعي بقضايا الواقع العربي.

رابعا: من مآزق التكرارية في كتب عيسوي (بلا تاريخ)، خاصة كتاب علم نفس النمو، وضع بعض المصطلحات الأجنبية أمام المصطلحات العربية لزيادة حجم الكتاب مع العلم بثبات الترجمة العربية لها. ومن أمثلة ذلك مصطلحات:

Norms, Individual differences, Experiment, Developmental stage . Childhood, Principles, Conclusions, Relationship, Acquired, Therapy, Inferiority, Frustration, وتجاوزت المسألة ذكر بعض المصطلحات الإنجليزية لإعطاء تعاريف كاملة باللغة الإنجليزية، وترقيع الصفحة العربية بصورة غير عادية بالنص اللاتيني. مثلا، تعريف المراهقة بأنها:

«Adolescence = the period from the beginning of puberty to the attainment of maturity» (عيسوي، بلا تاريخ، ص. ٣٥)وانظر كذلكتعريف البلوغ: «Puberty = stage of physical maturation when reproduction first becomes possible» (ص. ٣٦). وتجاوزت المسألة من كتابة المفردة أو العبارة الواحدة إلى اقتباس وكتابة سبعة أسطر كاملة باللغة الإنجليزية (ص. ٨٢). وبوسعنا التساؤل: أليست هناك ترجمة عربية لهذين التعريفين للمراهقة؟ فلا ندري ما هو المبرر لذلك؟ غالبا ما يكون المبرر هو إشعار القارئ بأن المؤلف يجيد اللغة الإنجليزية. ولكن أدى ذلك لمأزق الخطأ.

خامسا: من مآزق التكرارية في كتب عيسوي (بلا تاريخ) كثرة الوقوع في

الأخطاء. فمع كثرة استخدام الباحث للغة الإنجليزية داخل النص العربي وقع في مأزق تعلق بكتابة معظم هذه المصطلحات بصورة خاطئة. ومن أمثلة تلك الأخطاء كتابة المرجع الذي أخذت منه معظم التعاريف السيكولوجية بصورة خاطئة. وسوف نكتب المرجع كما هو مبين في كتاب عيسوي . فمثلا، كتب المرجع ذات مرة كالتالي:
«Stanford,psychology. wadsworb publishing Co. san Francisco. 1961»
بينما كتب مرة ثانية كالتالي :
«Stanford, Psychology. Wadsword.Publising Co. SSnfrancisco, 1961»
فيا ترى أيهما الصورة الصحيحة؟ لاحظ كيف كتبت سان فرنسسكو في المرتين؟ وانظر كذلك الأخطاء التالية في كتاب عيسوي (١٩٨٧) «سيكولوجية النمو» والمكرر بعنوان «علم نفس النمو»: فالفسيولوجي كتبت pysiological (ص. ٣١)، والصفات characteries (ص. ٣٧)، والصفات charcaters (ص. ٣٧)، ورياض الأطفال Kinderjarten (ص. ٥٧) والتآزر Co. ordination (ص. ٧٥)، ويوم الحساب jndgment Day (ص. ١٤٣) ، واضطرابات عصابية psychneurosis (ص. ١٣٢) والامتثال Confotmity (ص. ١٥٥). بالاضافة لذلك انظر الأخطاء الكثيرة في كتابة المصطلحات الإنجليزية في الصفحات: ٥٤، و٥٥، و ٧٣، و٧٤، و٧٥، و٨٢، و٨٨، و ٩٠ ، و٩٩، و ١١٩، و١٢٩.

سادسا: من مأزق التكراروية في كتب عيسوي (بلا تاريخ) وصف حالات من البيئة الاجتماعية الغربية في كتاب مؤلف بالعربية وليس مترجما من الإنجليزية. مثلا ، وصف حالة ضعف عقلي «حالة صبي أمريكي بلغ من العمر ١٦ عاما، ولم يتخط الفرقة الثالثة الابتدائية، وظل يعيدها لعدة سنوات» (ص. ١٢٩). ووصف «سيدة في سن ٣٧ كانت تعاني من ضعف عقلي عنيف... كانت ماري طفلة مطيعة وأعصابها هادئة وكانت تلعب ألعابا خفيفة ...» (ص. ١٣٣-١٣٤). لماذا حالة من أمريكا ولِمَ لا تكون من مصر أو البحرين؟ ولماذا ماري وليست لا سعاد أو غنية؟ وفي حديث الباحث

عن النمو الروحي يعطي النماذج التالية. أولا: «في دراسة أخرى على مجموعة من أطفال المدرسة الابتدائية أظهروا خلطا بين مفهوم الله ومفهوم (السيد المسيح) وعبروا عن مفاهيم وصفات مشخصة عن الذات الإلهية» (ص. ١٤٣). ثانيا: «وهناك أدلة كثيرة على أن التعاليم الدينية المبكرة من قبل المنزل والكنيسة هي العامل الأساسي في تحديد الاتجاهات الدينية اللاحقة» (ص. ١٤٥). ثالثا: «إن الكاثوليك واليهود والبروتستانت متساوون في الطيبة» (ص. ١٤٦). ويتحدث الباحث عن النمو الروحي طبقا لآراء ألج (ص. ٤١) و فلتين (ص. ١٤٣) و هول (١٤٢) ويعطي نماذج من المسيحية واليهودية، وليس الإسلام، مع العلم بأن الكتاب مؤلف بالعربية لطلاب غالبيتهم من المسلمين.

سابعا: من مآزق التكراروية في كتب عيسوي كتابة المراجع بصورة غير مكتملة التوثيق الببليوغرافي. مثلا، في كتاب عيسوي (١٩٩٤) «المرجع في علم النفس الحديث» انظر الكيفية التي كتبت بها المراجع. وسوف نحاول بقدر الإمكان كتابة المراجع كما كتبها عيسوي حرفيا . مثلا، د. احمد عزت راجح. أصول علم النفس (ص. ٥٢، ٧٠)، عيسوي، دراسات سيكولوجية (ص. ٢٠)، عيسوي، علم النفس والإنسان. الإسكندرية: منشأة المعارف (ص. ٢٥)، يوسف مراد. مبادئ علم النفس - دار المعارف ١٩٦٢(ص. ٨٤)، أحمد زكي صالح. علم النفس التربوي. النهضة المصرية ١٩٥٩ (ص. ٨٥)، سعد جلال. المرجع في علم النفس. دار المعارف ١٩٦٢ (ص. ٩٧)، يوسف مراد. الكتاب السنوي في علم النفس. المجلد الأول سنة ١٩٥٤ (ص. ١٠٠). أما بالنسبة للمراجع الأجنبية ففضلاً عن أنها لم تكتب بصورة كاملة كذلك كتبت بصورة خاطئة في الإملاء. انظر مثلا،

Sanford. F.H. Psaychology yler, E L. Fests and Neasements. Lewis, D., J. scientific principles of psychology.

ثامنا: من مآزق التكراروية في كتب عيسوي عدم معالجة قضايا محورية في كتبه. فمثلا، في كتاب «علم نفس النمو» أو «سيكولوجية النمو» لم تعالج موضوعات مهمة

مثل مناهج البحث، ومداخل أو نظريات النمو. ويقرر الباحث بأنه سوف يعالج موضوعين في عنوان رئيسي بينما يعالج موضوعا واحدا ويغفل الثاني. مثلا ، في الفصل الخامس عشر: «النمو الروحي والخلقي» عالج الباحث النمو الروحي ولم يعالج الخلقي. ويتحدث الباحث عن نسب للذكاء والضعف العقلي من غير الإشارة لمقياس الذكاء الذي تم على أساسه التصنيف (ص. ١٢٥). ويرجع السبب في عدم معالجة القضايا المحورية في كتب عيسوي إلى أنه يكتب في كل مجالات أو أفرع علم النفس كما وضحنا في مقدمة هذه الدراسة. وإذا ما قارنا تخصصات الرابطة النفسية الأمريكية أو الجمعية النفسية البريطانية لوجدنا أن عيسوي كاتبٌ غزير في كل هذه الأقسام. ويستحيل مع هذه المؤلفات المتباينة معرفة تخصص الباحث. ولكن يبدو أن لهذا أهميته في نشر وتوزيع كتاب علم النفس. لأن مجموعة معتبرة من علماء النفس العرب هي محترفة لمهنة الوراقة التي ترتبط باستنساخ كتب علم النفس وبيعها الإجباري لطلاب علم النفس خاصة طلاب السنة الأولى، وللمهتمين بعلم النفس الذين يترددون على المكتبات العربية.

تاسعا: من مأزق التكراروية في كتب عيسوي عدم اكتفاء الباحث بتكرار وتبديل المفردات والمترادفات والفقرات والعناوين الجانبية والفصول والكتب بل قام حتى بتبديل اسمه في مؤلفاته المختلفة. مثلا، في مجموعة كتبه بأرفف مكتبة جامعة البحرين تارة نجد اسم «عبد الرحمن عيسوي» انظر مثلا، كتاب «علم نفس النمو» وتارة «عبد الرحمن محمد عيسوي» وذلك بإضافة محمد، انظر مثلا، كتاب «القياس والتجريب في علم النفس والتربية» وتارة أخرى «عبد الرحمن العيسوي» بزيادة أل بالنسبة لعيسوي ، انظر مثلا، كتاب «أصول علم النفس» وتارة «عبد الرحمن محمد العيسوي» بزيادة محمد وأل، انظر مثلا، كتاب «علم النفس والإنتاج». فلا نجد سببا واضحا لذلك التغيير في اسم الباحث. هل ياترى المزاج هو الذي يتحكم في ذلك؟ أم أن المسالة قابلة للسهو؟ أم أن الباحث بذات كيفية التبديل والتغيير في المفاهيم والنظريات والمناهج يريد أن يبدل اسمه كذلك؟ على أية حال

تبقى الإجابة على هذا السؤال عند الباحث.

عاشرا: من مأزق التكرارية الوقوع في فخ التلفيقوية. يقول بوبر (١٩٨٦) ترفض في بعض المناقشات الابستمولوجية استخدام تعبير «التكرار» بدلا عنه نتحدث عن صدق القضايا أو كذبها . ولكننا نستخدم «التكراروية» على صيغة فعلوية أو التكرار في هذه الدراسة بمفهومه الوجودي وهو تعبير عن عبث الحياة كما في أعمال سارتر وهيدجر وكما في أسطورة سيزيف لكامو. وحتى إذا تحدثنا عن صدق القضايا أو كذبها فقد بينا بأن كتابات عيسوي يمكن وصفها بالتلفيقوية (الموسوعة الفقهية، ١٩٨٨). ونعني بها في هذه الدراسة ظاهرة التلفيق بين النص السيكولوجي والنص القرآني من جهة (انظر عيسوي، ١٩٩٤) وتلفيق علم النفس في التراث العربي الإسلامي من جهة وعلم النفس الحديث من جهة أخرى (انظر عيسوي، ١٩٩٠). وسرد الآيات القرآنية من غير توظيف في كتاب علم النفس والقضاء (عيسوي، بلا تاريخ). لقد وجد الخليفة (١٩٩٩) بأن هناك خمسة مستويات للتلفيق في كتابات عيسوي: تلفيق على مستوى المفاهيم وأخلاطها وغموضها وأغلاطها، وتلفيق في مستوى التنظير يتمثل في التوتر والإقحام وتآلف النقيضين، وتلفيق في مستوى المناهج يتمثل في الخلط وجيرة الماء والزيت وتنافر المقدمات والنتائج، وتلفيق في مستوى التاريخ يتمثل في الأغلاط التاريخية والقفز والتراكم والرجعة التاريخية، وأخيرا تلفيق في المستوى الابستمولوجي يتمثل في الدليل العلمي ومقاربة الأنا بالآخر والتكراروية . وفي تاريخ المعرفة الفلسفية طرحت الحقيقة بعدة مستويات ومن بينها المستوى الأنطولوحي (وقيدي، ١٩٨٧). وبوسعنا القول بأن التكراروية في كتب عيسوي ربما يمكن تفسيرها بأنها نوع من العبث لماهية وجود علم النفس في العالم العربي. وتعمل هذه التكراروية على تزييف الوعي وتمويه الحقيقة وإعاقة الفهم السليم لعلم النفس من حيث مفاهيمه، ونظرياته ومناهجه وتعتبر خطرا في تشكيل البناء السيكولوجي لطلاب علم النفس في العالم العربي.

خاتمة

بوسعنا التساؤل هل يحق للمؤلف أن يكرر مفرداته وعباراته وفقراته وعناوينه وفصول كتبه ساعة شاء؟ وذلك من غير مبرر ! أو من غير الإشارة لذلك في الكتاب المكرر! وهل يعتبر ذلك سرقة في أدب التأليف؟ يبدو أننا في نهاية هذه الدراسة سوف نقتبس مقتطفا مطولا من دويدار والنابلسي في دقة وصفهما لمأزق التكرارية في علم النفس حين قالا :سيلجأ بعض المؤلفين لاستعارة فصول كاملة من كتاب عربي أو أجنبي دون أن يكلف نفسه مجرد ذكر الكتاب أو المؤلف المنقول عنه كمراجع من ضمن مراجعه. أما قمة التزوير والسرقة الأدبية فهم أولئك المؤلفون الذين يسرقون أنفسهم بحيث نراهم يكررون فصولا من مؤلفاتهم وصولا إلى إصدار كتب هي في الواقع تجميع من فصول كتب سابقة لهمز (دويدار والنابلسي، ١٩٩٥: ١٢٩). وإذا لم يعتبر التكرار، مع عدم الإشارة للاستعارة، سرقة بمعناها الأخلاقي؟ وبلغة مخففة هل يعتبر ذلك غشا ؟ وإذا اعترف المؤلف بأن ذلك غش هل يحس بالذنب جراء ذلك ؟ لقد كتب عيسوي كتبا ومقالات عن «الإسلام وعلم النفس» فيا ترى ما هو حكم الغش في الإسلام . يبدو أننا سوف نتيح الفرصة للباحث لكي يجيب عن هذا التساؤل . يقول عيسوي (١٩٩٠: ٤٢١) «لقد حرم الإسلام الغش»، ويضيف «ومن وظائف النفس في التصور الإسلامي، الشعور بالذنب ولوم الذات وتأنيبها أو تعنيفها ومعاقبتها ومحاسبتها أو مساءلتها» (ص. ٤٣٨). فياترى هل يحس الباحث «بالذنب» و«لوم الذات» و«تأنيبها» و«تعنيفها» و«معاقبتها» و«محاسبتها» و«مساءلتها»؟ يقول الخليفة (١٩٨٨) يبدو أننا نحتاج إلى النقد، فكما نعلم أن النقد الأدبي عمل على تطوير الأدب وكذلك النقد الثقافي كما في أعمال ادوارد سعيد التي عملت علي تطوير الدراسات الثقافية . هناك أهمية لبلورة مشروع يمكن أن نطلق عليه «النقد السيكولوجي» وتبعا لذلك هناك حاجة لما يمكن تسميته بـ «النقاد السيكولوجيين» أو «نقاد علم النفس». والنقد السيكولوجي يمكن أن يكون بمثابة الرقابة في حالة غياب المؤسسات السيكولوجية العربية التي تضع المعايير والقواعد الصارمة للإنتاج السيكولوجي كما وكيفا ، نظرا وتطبيقا ، محليا وعالميا ، تراثا ومعاصرة ، عربيا وغربيا ، تبنيا وتكييفا.

المراجع العربية

١-بوبر، كارل (١٩٨٦). منطق الكشف العلمي. ترجمة ماهر محمد علي. بيروت: دار النهضة العربية.

٢-دويدار، عبد الفتاح، والنابلسي، محمد (١٩٩٥). الكتاب النفسي وسياسة النشر. الثقافة النفسية، ٦، ١٢٨-١٣١.

٣-الخليفة، عمر (١٩٩٨ب). معوقات نمو علم النفس في العالم العربي. ورقة قدمت للندوة العلمية الأولى لأقسام علم النفس بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية «علم النفس وآفاق التنمية في دول مجلس التعاون الخليجيس. قسما علم النفس التعليمي والصحة النفسية ، كلية التربية ، جامعة قطر والمنعقدة في الفترة بين ١١-١٣ مايو ١٩٩٨.

٤-الخليفة، عمر (قيد النشر). ملاحظات حول كتاب علم النفس في دولة خليجية. مجلة التعاون (السعودية).

٥-الخليفة، عمر (قيد النشر). التلفيقوية في علم النفس: حالة عبد الرحمن عيسوي. مجلة دراسات (الاردن).

٦-الشناوي، محمد محروس و تمراز، أحمد علي (١٩٩٦). دليل التأصيل الإسلامي لعلم النفس. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٧-الشيخ، عمر (١٩٩٧). الكتاب الجامعي وتكنولوجيا المعلومات : نظرة مستقبلية .

٨-ورقة قدمت في ندوة الكتاب الجامعي حاضرا ومستقبلا والتي نظمتها كلية التربية بجامعة البحرين خلال الفترة ١٧-١٨ نوفمبر ١٩٩٧، البحرين.

٩-عبد الرحمن عيسوي (بلا تاريخ). علم نفس النمو. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٠- عبد الرحمن عيسوي (بلا تاريخ). علم النفس والقضاء. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١١-عبد الرحمن عيسوي (بلا تاريخ). دراسات في السلوك الإنساني. الإسكندرية منشأة المعارف.

١٢-عبد الرحمن عيسوي (١٩٧٤). علم النفس الفسيولوجي. بيروت: دار النهضة العربية.

١٣-عبد الرحمن عيسوي (١٩٨٤). علم النفس بين النظرية والتطبيق. بيروت: دار النهضة العربية.

١٤-عبد الرحمن عيسوي (١٩٨١). دراسات سيكولوجية. الإسكندرية: دار المعارف.

١٥-عبد الرحمن عيسوي (١٩٨٦). التوجيه التربوي والمهني. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٦-عبد الرحمن عيسوي (١٩٨٩). علم النفس في المجال التربوي. بيروت: دار العلوم العربية.

١٧-عبد الرحمن عيسوي (١٩٨٩). سيكولوجية النمو: دراسة في نمو الطفل والمراهق. بيروت: دار النهضة العربية.

١٨-عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٠). علم النفس الطبي. الإسكندرية: منشأة المعارف.

١٩-عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٠). الكفاءة الإنتاجية. بيروت: دار النهضة العربية.

٢٠-عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٢). علم النفس ومشكلات الفرد. بيروت: دار النهضة العربية.

٢١-عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٢). في الصحة النفسية والعقلية. بيروت: دار النهضة العربية.

٢٢-عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٢). أصول علم النفس الحديث. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

٢٣-عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٣). علم النفس الأسري وفقا للتصور الإسلامي والعلمي. بيروت: دار النهضة العربية.

٢٤-عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٤). المرجع في علم النفس الحديث. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢٥-عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٤). الأمراض النفسية والعقلية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٢٦-عيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٤). دور الجامعات العربية في حركة إحياء التراث الإسلامي.

٢٧-مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد خاص، ٣٣٤-٣٤٥.

٢٨-عبد الرحمن عيسوي (١٩٩٧). علم النفس والإنتاج. الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر.

٢٩-فلوجل، ج (١٩٨٨). علم النفس في مائة عام. نقله إلى العربية لطفي فطيم. بيروت: دار الطليعة.

٣٠-الموسوعة الفقهية (١٩٨٨). الجزء الثالث عشر. الكويت: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية.

٣١-النابلسي، محمد (١٩٩٥). نحو سيكولوجيا عربية. بيروت: دار الطليعة.

٣٢-وقيدي، محمد (١٩٨٧). ما هي الابستمولوجيا؟ الرباط: مكتبة المعارف.

المراجع الأجنبية

33- American Psychologist (1995). Award for distinguished contributions to the international advancement of psychology. American Psychologist, 50, 260-265.

34- Boring, E. (1957) . A history of experimental psychology . New York: Appleton-Century Crofts.

قائمة كتب عبد الرحمن عيسوي بمكتبة جامعة البحرين

اسم الكتاب	تاريخ النشر	عدد الفصول	عدد الفصول
أصول علم النفس	١٩٩٢	٢٨١	٢٠
اضطرابات الشيخوخة	١٩٨٩	٢٩٢	٢١
العلاج النفسي	بلا تاريخ	٢٨٣	١٥
القياس والتجريب في علم النفس والتربية	١٩٩١	٤٦٢	١٥
الكفاءة الإنتاجية	١٩٩٠	٤٥٥	١٤
المرجع في علم النفس الحديث	١٩٩٤	٢٨٨	١٧
دراسات سيكولوجية	١٩٨١	٢٢٤	١٤
دراسات في السلوك الإنساني	بلا تاريخ	٢٥٤	١٤
دراسات في علم النفس الاجتماعي	١٩٧٤	٥٠٣	٢١
سيكولوجية الإبداع	بلا تاريخ	١٨١	١١
سيكولوجية الإدمان وعلاجه	١٩٩٤	٢٩٧	١٤
سيكولوجية الجريمة والانحراف	بلا تاريخ	٢١٥	٠٨
سيكولوجية النمو	١٩٨٧	٢٤٢	١٩
علم النفس الأسري	١٩٩٣	٣٣١	١٢
علم النفس الطبي	١٩٩٠	٤٦٠	١١
علم النفس الفسيولوجي	١٩٩٤	٤٩٤	١٨
علم النفس بين النظرية والتطبيق	١٩٨٤	٣٥٠	١٩
علم النفس في الحياة المعاصرة	بلا تاريخ	٤١٥	٢١
علم النفس في المجال التربوي	١٩٨٩	٩٩٣	١٢
علم النفس والإنتاج	١٩٩٧	٣٩٥	١٦
علم النفس والقضاء	بلا تاريخ	٢٨٢	٠٩
علم النفس ومشكلات الفرد	١٩٩٢	٢٧٦	١١
علم نفس النمو	بلا تاريخ	٢٤٢	١٩
في الصحة النفسية والعقلية	١٩٩٢	٢٢٧	٠٥
مناهج البحث في علم النفس	١٩٨٠	٤٨٢	١٣
عدد الفصول			**٣٦٩**



التراث والتاريخ قراءة في كتاب : الماضي في الحاضر

تأليـف: د. فهـمي جدعـــان

قراءة ومراجعة .د. كمال عبداللطيف *

«إنني لا أزعم أنني أضع لأي أحد صورة للمستقبل الآتي، أو أنني أعلم شيئاً عما يمكن أن تكون عليه الحدود النهائية لهذا المستقبل، فذلك منوط بإرادات أبناء المستقبل أنفسهم وبعوارض أحوالهم الخاصة و معطيات وجودهم وبكفاياتهم وبالتطورات الكونية التي ستعتري أزمنتهم (...).

وإذا كانت هواجسي النشطة في هذه الشؤون تفضح في كثير من الأحيان نزعات شكية أو نقدية أو مثبطة، فإن ذلك لم يكن أبداً قصداً للشك لذاته، أو للنقد غير الباني أو للتثبيط المضاد للحياة، وإنما كان ذلك كله من أجل التنبيه على مسالك الخطر وعلى مواطن الضعف، دفعاً للتهديد الأقصى، ونشداناً لدروب أدعى إلى الأمل، وأبعث على الرجاء».

فهمي جدعان، الطريق إلى المستقبل (ص ١٠ -١٢)

-١-

الكتب الفكرية أصناف مختلفة، يمكن أن نعدد ضمنها مجموعة من النماذج دون أن ندّعي الحصر و الإحاطة. هناك الكتب الحافظة لجملة من المعارف المرتبطة بفضاءات معرفية مختلفة، وهذا النموذج يقدم جهداً في الفهم والترتيب والمقارنة. وهناك الكتب التي تعالج إشكاليات نظرية أو تاريخية بسيطة أو مركبة، وهذا

* استاذ الفلسفة، كلية الآداب، جامعة محمد الخامس، المغرب

النموذج يستمد قيمته و قوته من الكفاءة التحليلية والتركيبية لأصحابه، ويفترض أن يقدم بدوره جهوداً في إعادة بناء الموضوعات والمعطيات المعرفية أو التاريخية التي تندرج في إطار الإشكاليات والقضايا المبحوثة فيه. وهناك نموذج ثالث يمكن أن نسميه الكتاب المحفِّز على النظر، وهو الكتاب الذي يقترب من موضوعاته بكثير من الحذر، لأنه لا يستسهل القضايا التي يتناولها بالبحث والتفكير، وهو لا يكتفي في مقارباته بالتحليل العارض والمستعرض للمعطيات، بل ينسج مع الموضوعات المعالجة جدلاً حياً متواصلاً، يحوّله إلى طرف فاعل في بناء و إعادة بناء هذه القضايا، وهذا النوع من الكتب يتميز أحياناً بقدرته على استيعاب موضوعاته من جوانبها المختلفة وبصورة شمولية، ويفترض أن يكون صاحبه حريصاً على إضفاء النسبية على نتائجه، أما سمته التحفيزية فإنها تدفع القارئ إلى التأمل معه في النتائج التي يتوصل إليها، ليتمكن من التفكير فيها بصور وأشكال مختلفة و متنوعة.

ولا يميل أصحاب هذا النوع الأخير من الكتب إلى تقديم مواقف جازمة أو آراء قاطعة، وهم لا يرومون إنجاز مهمة محددة بالذات، قدر ما يحرصون على تعيين حدود معطياتهم، ومحدودية نتائجهم في سلم البحث في الموضوعات التي يفكرون فيها. إن الكتاب المحفِّز على النظر بناء على كل ما سبق كتاب مفتوح، وانفتاحه يشكل جانباً من جوانب غناه وقوته.

لا يعني هذا الكلام أن هذا النوع من الكتب يتحدث بلغة «محايدة» أو بلغة «موضوعية»، بل إن الحياد و الموضوعية بإطلاق مستبعدان في نظرنا عند تناول وبحث القضايا التاريخية وقضايا المجتمع و الإنسان. إن أهمية هذه الكتب تتمثل في قدرة أصحابها على العناية بنمط استدلالهم، وسعيهم كما أشرنا آنفاً إلى إشراك القراء في التفكير معهم فيما يفكرون فيه للوقوف على نتائجهم و الاقتناع بها، أو لمواصلة التفكير في القضايا نفسها، من أجل بناء ما يتمم أو يتجاوز و يتقاطع مع تصوراتهم و نتائج أعمالهم.

ضمن هذا النموذج الثالث من الكتب تندرج مصنفات و أبحاث الباحث المقتدر الأستاذ فهمي جدعان (١)، الذي أصدر في السنوات الأخيرة أربعة كتب نعتقد أنها

جميعها تعبر عن مزايا النموذج المذكور، الذي أطلقنا عليه اسم الكتاب المحفز على النظر، يتعلق الأمر بالكتب الآتية:

- نظرية التراث ودراسات عربية و إسلامية.
- المحنة، بحث في جدلية الديني والسياسي في الإسلام.
- الطريق إلى المستقبل، «أفكار قوى» للأزمنة العربية المنظورة.
- الماضي في الحاضر، دراسات في تشكلات و مسالك التجربة الفكرية العربية(٢).

نجد في هذه الكتب كفاءة في المعالجة تعي حدودها كما تعي نسبية نتائجها، بل إنها على بيّنة أيضاً من الإمكانيات المفتوحة في موضوعاتها، وخاصة عندما تتوفر أدوات أخرى أو معطيات أخرى ذات صلة بالموضوع المبحوث، وهو الأمر الذي يتيح فرص التنويع في المقاربة واستخلاص النتائج. إن البحث هنا بعبارة أخرى لا يتجه إلى إغلاق الموضوع المدروس قدر ما يقدم مساهمة في مزيد من فتحه على جبهات أخرى قصد مزيد من التفكير والتأويل والتأمل، ومزيد من الجدل الفكري والتاريخي الرامي إلى تعميق النظر، وبلورة ما يسمح بترك المعارك النظرية والأيديولوجية الخاسرة، ويسعف بإمكانية مُباشرة جدل يقرّب أكثر فأكثر من الأسئلة التي تمكن في نهاية التحليل من استيعاب وتمثُّل أفضل للقضايا التي نتجه صوبها بهدف الإحاطة والفهم والتعقل، و بناء رصيد من المعرفة ينمي طاقتنا النظرية الإبداعية.ومن أجل تقديم صورة عينيّة مُباشِرة للتدليل على ما نحن بصدده، نقدم كتابه الأخير «الماضي في الحاضر»، ونتمنى أن تتاح لنا مستقبلاً فرصة الإحاطة بمجهودات صاحبه الفكرية في مجملها، وذلك لاعتقادنا بأن هذه المجهودات المجسّدة في مصنفات قيمة من قبيل ما ذكرنا قد انطلقت منذ ما يزيد عن عشرين سنة بكتابه المعروف و المتداول «أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث»(٣)، وهي مصنفات تستحق الاهتمام، لما تتمتع به من صفاء في النظرة وقوة في الاستدلال، وقدرة على المعالجة المُتسِمة بكفاءة في البناء النظري النقدي والعقلاني، مع حرص واضح على الانشداد إلى المشخص أي إلى معطيات و متطلبات

و شروط التاريخ في دينامياته الحية و المعقدة.

وقبل مباشرة التقديم، لابد من الإشارة إلى خاصية إيجابية في هذا الكتاب، وفي أغلب مصنفات المؤلف الأخرى، تتعلق بالأمر بما يمكن أن نطلق عليه الإنشائية المُتسِقة والمحكَمة في نصوصه، فالجمل والفقرات والنصوص والعناوين الكبرى والفرعية في عمومها مُعدة بعناية و مكتوبة بلغة متميزة، وهي تعكس لا شعورياً تمثل الرجل لمقروئه التراثي، حيث انخرط منذ منتصف الستينيات في مراجعة متون الفلسفة الإسلامية في العصور الوسطى، وحصل لديه تشبع لغوي أسلوبي منحه امتياز الكفاءة الإنشائية المحكَمة البناء والعبارة. وعندما نضيف إلى هذا الامتياز حسه الفني البادي في آثاره، نكتشف أنه حريص على إنتاج نصوص قوية بصياغتها، وقوية بمنطق استدلالها المشبع بروح فكري حداثية نقدية وتاريخية، وهي قوية ثالثاً بقدرتها على تلوين إنتاجها بألوان الفن الرفيع، الذي يدرك قيمة الوجدان وقيمة الحساسية الفنية في تطوير النظر العقلي وإغنائه.

لهذا السبب لا يكتفي الرجل بالعناية بكتابته ونصوصه، بل إنه يعتني أيضا بعناوين أقسام و أبواب كتبه. وقد قسم كتابه «الماضي في الحاضر» إلى ثلاثة أقسام كبرى، تضمن كل منها مجموعة من المباحث، وتتابعت في الكتاب كما يلي:

١. مراكب لكل الفصول.

٢. مراكب إغريقية.

٣. مراكب الحداثة.

نتبين في مباحث مراكب الكتاب ضربين من القول: البحوث الأكاديمية و المقالات الحدسية الاجتهادية التأسيسية، كما يوضح الكاتب نفسه في مقدمة كتابه(٤). وتتجه هذه البحوث رغم تنوعها و مقاربتها لموضوعات و إشكالات متعددة للتفكير في الأسس و الأصول المعرفية للقضايا المبحوثة، كما تتجه على وجه الإجمال للتفكير في علاقتنا بالماضي، بهدف الوقوف على بعض اللحظات الفاصلة و المسائل الجوهرية البارزة في تاريخنا و حاضرنا. ويتسم القسم الآخر من الكتاب بنظره في بعض قضايا الفكر العربي المعاصر.

وإذا كانت أعمال هذا الكتاب كما يعترف بذلك المؤلف في مقدمته غير تامة، فإنها تبقى مع ذلك دالة (٥)، وهي تعكس درجة من درجات الوعي بخطورة و صعوبة الموضوعات المبحوثة والمفكَّر فيها.

إن موضوع العلاقة بين االحاضر و الماضي ، الإسلام والغرب، التراث والمعاصرة ليس موضوعاً سهلاً، و العلاقة بين حديه ليست علاقة بسيطة، من هنا لجوء الباحث إلى الحذر والاحتياط عند إصداره بعض الأحكام، أو وقوفه على بعض النتائج، فهو يقول بعبارة واضحة وصريحة «إذا كان الماضي أو بعضه ممتداً فينا فاعلاً و مؤثِّراً، فإن الحاضر يعيد تشكيلنا، ويحكم أفعالنا و قصودنا، ويسلِّمنا إلى مستقبل لا ندري ما الذي يحمله لنا على وجه التحديد، لكنه بكل تأكيد لن يدعنا خالصين للحاضر الذي نتقلب فيه، أو للماضي الذي ينأى عنا أو يمتد فينا»(٦).

-٢-

نريد أن يركز تقديمنا لمحتوى هذا الكتاب على الموضوعات والقضايا التي ترتبط بالشحنة الدلالية القوية التي يحملها عنوانه الكبير «الماضي في الحاضر»، لنفكر مع الكاتب في أنماط المواءمة الممكنة بين الماضي والحاضر نظرياً و تاريخياً، ولهذا السبب فإننا لن نتجه لرصد وتقديم كل المباحث والأقسام التي تضمنها، بل سنكتفي باستعراض أهم الخلاصات التي توقف عندها وهو يفكر في علاقة الماضي بالحاضر، الإسلام والحداثه، التراث والتاريخ.

لقد اخترنا ستة مباحث أدرجها الباحث ضمن القسمين الأول والثالث من كتابه، «مراكب لكل الفصول» و «مراكب الحداثه»، وقد جاءت متتابعة في الكتاب كما يلي:

معنى السلفية، نظريات الدولة في الفكر العربي الإسلامي المعاصر، المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة، نظر في التراث، الإسلام وأوروبا: الثقة المفقودة، الإسلام وتحديات الحداثة(٧).

ففي هذه الأبحاث والمقالات نعثر على إشكالية مركزية واحدة، إشكالية البحث في كيفيات المواءمة و الملاءمة بين التراث ومتطلبات التاريخ.

تتنوع زوايا النظر في هذه المباحث، وتتعدد المفاهيم المحدِّدة للفهم والمرتِّبة لعناصر الموضوعات، إلا أن الإشكالية تظل هي هي، تأرجح العرب بين قيود الماضي و ضغوط و مستلزمات الحاضر.

من الإسلام إلى التراث، ومن التراث إلى التاريخ، مع محاولة نقدية تتجه لمحاصرة محدودية التصور السلفي والتصورات التراثية في مواجهة معضلات الحداثة والتاريخ، كما تتجه لمحاصرة فهم محدد للحداثة، وهو ما يعني أن الباحث يتجه في مباحثه المذكورة لمواجهة أسئلة الماضي و الحاضر والمستقبل بطريقة جديدة لا تكتفي بالتموقعات المتحزبة لتيارات الفكر العربي الأيديولوجي، بل تتجه لبناء تصورات تتيح فهماً ومعالجة أكثر تاريخية لإشكالية الاستمرارية و الانقطاع في التاريخ.

و سنحاول استعراض جوانب من تحليله للإشكالية المذكورة انطلاقاً من مجموعة المحاور الكبرى، التي نعتقد أنها تضع اليد على أبرز القضايا التي يرى الكاتب في هذه الإشكالية، وقد حددناها فيما يلي:

- الإسلام والغرب: عوائق التواصل المتكافئ.
- في محدودية الرؤية السلفية.
- في كيفيات إبداع التراث.

أولاً: الإسلام والغرب: عوائق التواصل المتكافئ

عندما يتناول الباحث موضوع الإسلام وأوروبا، أو الإسلام والحداثة يفكر في قضية انعدام الثقة المتبادلة بين الطرفين، وهو يقترب من موضوعه من زاوية الصور التاريخية التي يقيمها كل طرف للطرف الآخر، فيعمل على تعيين الصور المتعددة، ليحصرها في الصور الأصلية، وصور التاريخ، ثم صور المخيال الجمعي، ثم يقف في النهاية أمام ما يسميه الصور الزمنية المشخصة و المباشرة. وهو يعترف بتداخل وتراكب هذه الصور، بل إنه يشير إلى اختلاطها و تناقضها. إن الذي يهم الباحث في هذا الإطار هو تفكيك محتوى الصور بهدف بلوغ «عالم جديد يؤدي فيه الطرفان:

الإسلام والغرب، دوراً بنائياً متناغماً أو متكاملاً متفاعلاً» (٨) .

ورغم صعوبة تحقق الطموح الذي يتوخاه الكاتب إلا أن عمله يساهم فعلاً في تشخيص عناصر الصور التي تحدّد رؤية كل طرف للطرف الآخر، وذلك استناداً إلى معطيات التاريخ.

إن صورة الإسلام في الذهنية الأوربية مثلومة، غامضة، بتراء، مبتسرة(٩). و بالمقابل نجد أن الأوربي في تصور المسلم ليس أهلاً لا للمودة و لا للثقة، كما نجد أن أوروبا مادية علمانية لا إنسانية، لا أخلاقية، ويترتب على الصورتين المتبادلتين في المستوى السيكولوجي كل ما يبعث على التوجس والحيطة والحذر(١٠).

هذه الصور الأصلية المركبة في أذهان الطرفين تضعنا أمام مركبين نفسيين اجتماعيين، يحمل كل منهما جميع الآليات المناهضة لإمكانية تحقيق تواصل حي وفعال، فكيف نقاوم مفعول هذه الصور في الذهنيات؟ وكيف نتجاوزها؟

عقبات عديدة تقف أمام أي محاولة لتجاوز الصور المذكورة، يعدد الكاتب منها:

أ- الذاكرة التاريخية المشحونة بمجموعة من الوقائع والتناقضات التاريخية، الاستعمار الأوروبي، السيطرة على الثروة العربية، استمرار الاستعمار الاستيطاني في فلسطين إلخ ...

ب- أما العقبة الثانية فهي تحيل إلى المتخيل الديني، حيث يوضع تقابل حاد بين الإسلام والنصرانية. تقابل غذته الحروب الصليبية و استرداد إسبانيا، والإجهاز على الدولة العثمانية.

جـ- وهناك عقبة ثالثة أيديولوجية، تتمثل في النظر إلى الإسلام باعتباره مناهضاً للحداثة، وفي إطار هذه العقبة الأيدلوجية تتولد وتنشأ عقبات قيمية تنفي عن عالم الإسلام الحرية، وتسم تاريخه وحاضره بالعبودية والبربرية و التأخر.

إن التنافر بين الإسلام والغرب الذي تولده العقبات والصور الآنفة الذكر، يستدعي معارك كبيرة وطويلة الأمد، وفي هذا السياق ومن أجل مواجهة صلابة الصور المذكورة يقترح الكاتب «بناء استراتيجية معرفية مُعمّقة و شاملة» (١١) استراتيجية تتجه لتفتيت الصور النمطية الآنفة الذكر، من أجل إعادة بناء صورة الإسلام في

العالم، ولن يتم ذلك بصورة إيجابية إلا بالاستناد إلى قيم التواصل والحوار والاعتراف المتبادل المبني على الإقرار بقيم الاختلاف و التكامل.

تستند الاستراتيجية التي يوردها فهمي جدعان إلى تصوّره الخاص للإسلام والحداثة، و هو تصور يقوم على رؤية تاريخية تسعى كما قلنا لتجاوز التموقعات الحدية لرافضي الحداثة و تموقعات التغريبيين الخُلّص، مع محاولة للنظر إلى ممكنات العلاقة بين الطرفين من زاوية السيرورات التاريخية المعقدة، لكل من الإسلام والتاريخ الإسلامي وتاريخ الحداثة في تشكّلها المتواصل، حيث يصبح من الصعب الاعتقاد بنمطية الحداثة والتحديث، وحيث تصبح البدائل التاريخية المتكونة في صلب التاريخ علامات جديدة من مراكب التحول الحاصلة، وهو الأمر الذي يستطيع فعلاً أن يساهم في تغيير المنظور الإسلامي للحداثة، ومنظور الحداثة للمقدس في التاريخ (١٢).

ولن نتمكن من فهم هذا التصور دون الاستعانة بتحليل الباحث لمعنى السلفية، وسعيه لتشخيص مختلف أبعادها كما تبلورت في التاريخ الإسلامي وفي الفكر العربي المعاصر، بحكم أنها شكلت إطاراً عاماً لتصور كيفية من كيفيات مواجهة رياح التغيير القديمة والمستجدة في العالم الإسلامي.

ثانيا: إعادة بناء الذات ومحدودية الرؤية السلفية

يقارب الباحث معاني السلفية بهدف الإحاطة بمبادئها و أصولها، و يترتب على عملية التأريخ التي يقوم بها داخل هذا الإطار نتائج متعددة، بعضها مُعلن، وكثير منها مُتضمن في صلب عملية التأريخ و التحليل والعرض.

وهو ينطلق من اعتبار أن معيار الضبط المفاهيمي في مجال الفكر هو التاريخ و معطياته، ليقرر بعد ذلك فرضية مركزية يسلّم فيها بكون المنزع السلفي يبرز دائماً في التاريخ الإسلامي في اللحظات التي تكون فيها الأمة تحت تأثير تهديد خارجي، و يوضح ذلك بمجموعة من الشواهد و الأمثلة التاريخية.

فقد برز أصحاب الحديث في مطلع القرن الثالث الهجري معتقدين أن التيار العقلي اليوناني يتجه لتهديم أسس وأصول الإسلام، وقد هيأ الخليفة المأمون بإعلانه محنة القول بخلق القرآن فرصة مواتية لتبلور الموقف السلفي في تيار واضح.

وقد دعا ابن تيمية إلى إحياء عقيدة السلف في نهاية الخلافة العباسية، وبعد سقوط بغداد في أيدي التتار، وحمّل أهل البدع (القدرية والباطنية والصوفية والفلاسفة) مسؤولية هذا السقوط.

أما في القرن الثامن عشر، فقد تبلورت الحركة الوهابية كرد فعل مضاد لخطر التمدن الغربي على عالم العرب والمسلمين. كما يشير الباحث بعد ذلك إلى الدور الذي لعبه فشل الأنظمة القومية بعد حرب ٦٧ في تعاظم ما أصبح يعرف اليوم بالإسلام السياسي والصحوة الإسلامية.

إن الاختيار السلفي في نظر الباحث إذن عبارة عن ردة فعل يتوخى تحصين الذات من تأثير المعطيات الوافدة من الخارج، حيث يحصل الانكفاء والتراجع والاحتماء بالسلف و بالمأثور عن السلف، ويمثل هذا الموقف في روحه العامة عملية انكفاء ذاتي، تجد سقفها الأول في الكتاب والسنة وإجماع أهل الرأي (المرجعية السلفية).

يقوم الباحث بعد ذلك بإعادة بناء الأصول الفكرية والعقائدية للحركة السلفية بالعودة إلى آثار أحمد بن حنبل و ابن تيمية، التي تشكّل في نظره الإطار المرجعي الناظم لهذه الحركة.

وقد عمل بناء على تقصّيه لمختلف المُعطيات المؤسسة لهذا الإطار المرجعي على تعيين الصورة الجامعة للمنزع السلفي، ملخّصاً ملامحها العامة في العناصر الرئيسية الآتية:

١. الرجوع إلى الكتاب والسنة وإجماع الأمة.
٢. مناهضة الإحداث في الدين المتولّد عن الأخذ بالرأي والقياس.
٣. نبذ التأويل العقلي والتعلّق بعدم تعارض العقل والنقل.
٤. إغلاق باب القنوط.
٥. إسقاط أي دور حقيقي للإنسان في الفعل و الخلق.

٦. التعلّق بوحدة الجماعة والطاعة للسلطان.
٧. الاقتداء بالخلفاء الراشدين والصحابة والتابعين.
٨. التسليم بالغيبيات.
٩. الاعتقاد بتفاوت خيرية الزمان قُرباً أو بُعداً عن القرن الأول خير القرون.
١٠. تقديم العلم النافع دينياً على كل علم (١٣).

ورغم أن الباحث يعلن أنه ليس بصدد ممارسة النقد الفلسفي التاريخي على مضمون فكر الحركة السلفية، إلا أن استخلاصه للسمات الجوهرية للفكر السلفي يجعلنا نتبين عناصر هذا النقد في صورة تحديده لمحتوى النواظم الكبرى لهذا الفكر في موضوعات معينة، تتعلق برؤيته للإنسان، ومنهجه في المعرفة، والفلسفة العامة الضمنية التي تعبر عن رؤيته للكون وللمجتمع والدولة، وقد حدد الباحث كل هذا في العناصر الدقيقة الآتية:

أ- السلفية منهج إيماني (إلهي المركز) و النزعة «الإنسانية» بالمعنى الفلسفي الاصطلاحي للكلمة نائية فيه.

ب- السلفية موقف «رحيم بالعباد» منكر للضيق و الشدة.

ج- السلفية فلسفة سياسية «انقيادية» تنصاع لأولي الأمر، وتنفر من الخروج عن الجماعة.

د- السلفية قليلة الثقة بالإنسان، والتاريخ عندها يتجه نحو الأسوأ (١٤).

تلخص السمات المذكورة أبرز الموجهات الناظمة للفكر السلفي، وعندما يقوم الباحث بمعالجة نظريات الدولة في الفكر العربي الإسلامي المعاصر (١٥) يحاول مقاربة مواقف بعض رواد السلفية من مسألة الدولة، فيتوقف على وجه الخصوص عند آراء كل من محمد رشيد رضا و حسن البنا، كما يتوقف عند بعض نصوص عبدالقادر عودة المُنظّر السياسي لجماعة الإخوان المسلمين (١٦)، فيشير إلى أن أفكار هذا الأخير في موضوع الخلافة والحكم «لا تخرج عما قرره الفقهاء و أصحاب الأحكام السلطانية» و «ابن خلدون» (...) فوظيفة الخليفة هي «إقامة الإسلام» (.....)، وحراسة الدين وسياسة الدنيا، والشروط الواجبة في الخليفة أو الإمام هي

الشروط المتداولة في نصوص الأحكام السلطانيةس(١٧).

لا تقدم «إذن» جهود السلفيين المتأخرين ما يسمح بتقدم التفكير في إشكاليات الدولة في الفكر الإسلامي المعاصر، وهي لا تتجاوز الاجتهادات التي تبلورت في عصورنا الوسطى بل إنها تكتفي في الأغلب الأعم باستعادتها بصورة ناسخة.

نتبين من تحليل الباحث لدلالات مفهوم السلفية، وسعيه لبناء خصائص الفكر السلفي أن المشروع السلفي الرامي إلى إعادة بناء الذات بالتحصّن بالماضي، لا يسمح بحل إشكالية علاقة الماضي بالحاضر، وهو يوضح هذه القضية بجلاء أكبر في مبحثه «المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة»(١٨) حيث يعمل على محاصرة الحدود التي يطرح في إطارها اليوم موضوع الإسلام و يشير إلى أنه توجد اليوم ثلاثة حدود مركزية تعيّن الأطر المرجعية للإشكالية الإسلامية وهي: الزمان - التاريخ، المعرفة، العمل.

في موضوع الزمان والتاريخ يشير الكاتب إلى أن أغلب التوجهات الإسلامية في الفكر الإسلامي المعاصر تنطلق من اعتبار أن الماضي يمثل «الحدود القصوى للخير النهائي»(١٩) كما تنطلق من مرادفة الماضي بالإسلام و بصورة آلية، وهذا الربط في نظر الباحث «يجافي دقة المصطلح و يؤذي الإسلام نفسه، ذلك أن الماضي ليس هو الإسلام عينه، وإنما هو إطار تحقق الإسلام وقد أضيف إليه إنجاز هذا العصر أو ذلك» (٢٠).

وبناء على ذلك يوضح الباحث أن حركة التاريخ غير متعينة سلفاً إنها «لا تتجه بالضرورة نحو الأفضل و لا تتجه بالضرورة نحو الأسوأ» (٢١)، ومعنى هذا أن مسؤولية بناء الحاضر والمستقبل تقع على عاتق الإنسان صانع الزمان و مؤسس أفعال التاريخ.

أما في موضوع المعرفة، فيشير الباحث إلى أن تاريخ الفكر الإسلامي يعرض علينا أربعة أنماط معرفية: النمط النقلي، والعقلي، ثم النمط الحدسي الصوفي والنمط الاختباري التجريبي. وقد تحولت هذه الأنماط اليوم وبكثير من الاختزال إلى نمطين هما: الإيمان والعلم، أو الإيمان و العقل حسب التسمية الكلاسيكية، مع هيمنة النمط

الأول على كل مجالات المعرفة، ويعد هذا الأمر في نظر الباحث من أكبر انتصارات المذهب الأشعري الحنبلي في العالم الإسلامي (٢٢)، ونحن اليوم مُطالبون في نظره ببناء دائرة معرفية جديدة في كل ما له علاقة بوجودنا الدنيوي (دائرة الطبيعة والعلم الوضعي) خارج دائرة الإيمان(٢٣).

أما في موضوع العمل، موضوع الفعل الإرادي والتاريخي، فإن الباحث يعالجه من خلال إشكالية العمل السياسي في المنظور الديني الإسلامي، وهو في هذا الإطار بالذات يبدي كثيرا من التردد، بل كثيراً من الرومانسية و خاصة في خاتمة بحثه، وذلك رغم جزمه بضرورة إخضاع صيغ العمل السياسي لما يسميه «أمر العقلانية و الفاعلية»(٢٤). باعتبار «إن الوجود الحقيقي في التاريخ هو الوجود الذي يستوعب التاريخ و يتخطاه على الدوام ليصنع تاريخاً جديداً، وإن الحقيقة الإسلامية متجذرة في الأزل ممتدة في الزمان غنية به و بإنجازاته، وأن العمل الصانع هو الأقدر على التحويل و التغيير» (٢٥).

ثالثا: في كيفيات إبداع التراث

لم تنجح الحركة السلفية في بناء تصور دينامي و تاريخي لعلاقة الماضي بالحاضر، ولم توفق في بناء ما يسعف بتجاوز المواقف الحدية في النظر إلى علاقة الإسلام بالحداثة، وذلك لعدم اعتمادها الرؤية التاريخية في معالجة الإشكاليات الكبرى التي ترتبط بواقعنا، و من بينها إشكالية المواءمة بين الماضي والحاضر، بين الإسلام والحداثة.

إن الماضي في ذهننا مؤسطر و محمّل بكثير من المعطيات المختلطة، ولهذا تستمر إشكالية التراث حاضرة بكل ثقلها في أسئلة الحاضر والمستقبل المنظور، وفي هذا الإطار يدعو الباحث إلى ضرورة إعادة النظر في مفهوم التراث وفي مختلف أبعاده، من أجل بناء الذات بأقصى ما يمكن من الإبداع المنفتح على الحاضر والمستقبل. وقد خصّص الكاتب بحثاً تركيبياً هاماً للنظر في بعض أوجه التراث بهدف تفكيك

المعطيات والتصورات المختلطة، وبناء ما يسمح بتجاوز قيود النظر التراثي للتراث، وقد نجح هذا المبحث في الاقتراب من الإشكالية المركزية في الكتاب من زاوية في النظر ساهمت في نظرنا في تعميق الفكر في كثير من أسئلة التراث في الفكر العربي المعاصر.

قسّم الكاتب هذا البحث المعنون «نظر في التراث» (٢٦) إلى ثلاثة مباحث فرعية رئيسية كما يلي :

- في حدود التراث.
- في وظيفة التراث.
- في إبداع التراث.

وقد سمحت له المباحث المذكورة ببناء معطيات نظرية نقدية و تاريخية نستعرضها بصورة مختزلة كما يلي:

ينفتح التراث على بعدين أساسيين في حياتنا، فهو مشرع من جهة على ماض نسمه بالقداسة، وهو ملتحم من جهة ثانية بحاضر يعاني من مظاهر التأخر العام، كما يعاني من تبعات التخلف الاقتصادي. وفي هذا الإطار يرى الباحث أن علاقة العربي بالتراث علاقة مركبة، علاقة ثرية وعلاقة سلطة قسرية في الآن نفسه (٢٧).

إن التراث يمنح العربي امتداده الديني في الأزل، ويمنحه صيرورة تاريخية محددة لوجوده القومي، كما يتيح له امتداداً إنسانياً في الكون بحكم علاقة الترابط الحاصلة في التاريخ بين أوجه التراث المتعددة والمختلفة. وكل امتداد من الامتدادات المذكورة يفرض علينا التزاماً معيناً، فالامتداد الديني يقابله التزام بالحقيقة، والامتداد التاريخي يرتبط بتشكل الأمة، والامتداد الإنساني يفترض التزاماً بكل ما هو إنساني.

ونظراً لتغلغل التراث في الحاضر، وتحوله إلى قضية تاريخية (سياسية، اجتماعية، أيديولوجية) فإنه يصعب الركون إلى موقف نهائي بصدده، فالمواقف السلفية التقليدية، و المواقف التغريبية الراديكالية، وكذا المواقف التوفيقية الانتقائية تكشف عن عيوب متعددة في كيفيات تعاملها مع التراث ومع المنتوج التراثي.

يقترح الباحث طريقة جديدة في التعامل مع التراث، طريقة ترسم له أولاً الحدود، وتفكر ثانياً في وظيفته، وتحاول في مرحلة ثالثة مقاربته انطلاقا من مبدأ إعادة بنائه بإبداعه، وذلك كبديل للتعامل السلفي التقليدي الذي عمل على تحويله إلى سلطة مناهضة لكل إبداع ممكن و محتمل.

في موضوع الحدود، يشير الكاتب إلى الاستخدامات المناقضة لمفهوم التراث في دائرة الفكر العربي المعاصر، فهو تارة يعني الماضي، و أخرى يشير إلى العقيدة الدينية أو الإسلام تحديداً، ومرات لا حصر لها يرد كمرادف للتاريخ وللتقليد (٢٨).

لا يتجه الباحث بضبطه للتعيينات الآنفة الذكر إلى تقديم تعريف جامع لمختلف عناصر و مظاهر التراث والظاهرة التراثية، بل إنه يروم ضبط علاقة التراث بالحقيقة، وعلاقة التراث بالواقع. وهو يتجه لتعريف يحدده في مجموع الإنجازات البشرية العارضة في الزمان (٢٩)، وهذا التعريف كما نرى يستبعد الشحنة القدسية المرتبطة بالدلالة السائدة عن مفهوم التراث ومحتواه.

وفي هذا الإطار يجتهد الباحث لحصر مادة التراث في الاجتهادات التاريخية المتعددة التي تنجزها الفاعلية النظرية والعملية للإنسان في الزمان، الاجتهادات التي ترتبط بمختلف الشروط المعرفية والاجتماعية والتاريخية، المؤطرة للوجود الإنساني في الزمان. وإذا كان الأمر كذلك في موضوع حدود التراث، فكيف يتصور الكاتب وظيفته ؟

يمكن أن نسجل هنا قبل الإجابة عن السؤال السابق، أن الباحث يوجه في هذه المقالة بالذات نقداً قوياً للحركة السلفية التي تربط بين التراث والماضي والمقدس، حيث تغفل عند نظرها في المنتوج التراثي بُعده التاريخي المجتمعي. وهو يعتبر أن الموقف السلفي لا يتعامل بصورة تاريخية مع التراث والظواهر التراثية، فهو عندما يعتبر الحضارة الإسلامية «خير حضارة أبدعها الإنسان، وأن لا حضارة تضاهيها بما في ذلك مكاسب الحضارة الحديثة»(٣٠) يكون أقرب إلى الموقف النقيض الذي يتبناه التغريبيون الذين يرون أن التراث عامل تعطيل للطاقات الإنسانية الخلاقة،

وأن بديل الهيمنة التراثية هو التجاوز الكامل للماضي.

إن الموقف الصحيح في نظر الباحث مطالب بتجنب مزالق الموقفين الحديين المذكورين، المواقف التي تُثبّت حقيقة الوجود الإنساني في لحظة أو حقبة تاريخية محددة و مغلقة، والمواقف التي تتصور إمكانية بتر جزء من التاريخ و الوجود التاريخي بصورة آلية.

نتبين مما سبق أن الباحث يرفض المواقف المتداولة في موضوع الموقف من التراث، مواقف الإحياء السلفية و مواقف الاستلهام المسوغة لبعض المعطيات والظواهر التراثية، ثم المواقف الرامية إلى إعادة قراءة التراث من أجل جعله يستجيب لحاجات العصر ومتطلباته، ففي مختلف هذه المواقف نتجه لإنجاز عمليات مفقرة للمنتوج التراثي، عمليات توسط التراث لبلوغ أهداف أخرى.

وخارج الأنماط التي حدّدها الباحث واعتبرها مقصّرة في مقاربتها للظاهرة التراثية، يحاول تحديد وظيفة التراث في المستوى السيكولوجي والمستوى الجمالي ثم المستوى العملي (٣١) حيث يشير إلى الدور الذي يلعبه التراث في المستوى النفسي، إنه يلعب دور إسناد للذات المحبطة بهزائمها وانكساراتها، كما أنه يلعب دوراً محجماً لعقدة النقص المتولدة عن أفعال التعاظم الأوروبي. وفي المستوى الجمالي يبرز الباحث الفضاءات والحقول الكبيرة التي تكشف عن غنى المخزون الاستتيقي في التراث، أما في المستوى العملي فيشير إلى أهمية الاستئناس ببعض طرق القدماء (وهي جزء من التراث) في كيفيات التعامل مع مستجدات الواقع، وفي هذا الإطار يتحدث الكاتب عن «إحياءات» زمنية لعناصر متعددة من التراث» (٣٢). وهو في هذه النقطة بالذات لا يوضح بصورة كافية موقفه من المنزع الإحيائي، وعلاقة الإحياء السلفي والاستلهام التاريخي والقراءات الجديدة بالإحياءات التي يتحدث عنها. كما لا يوضح رأيه في مشاريع النقد التي تبلورت في العقود الأخيرة في موضوع نقد العقل العربي الإسلامي.

أما في النقطة الثالثة والأخيرة المتعلقة بإبداع التراث فإن معالجتها من طرف الكاتب تكشف عن جوانب من اختياراته التاريخية والنسبية. ذلك أن الاعتقاد

بتاريخية التراث كما وضح الكاتب في النقطة الأولى المتعلقة بحدود التراث لا تُبْقِي من التراث إلا قليله، وذلك بحكم مفعول الزمن وتأثيره في المادة التراثية. ويترتب على هذا أن الموقف السليم من التراث هو الموقف الذي يرى أن الوسيلة المناسبة للتعامل مع منتوجات الماضي هي إعادة إنتاجها بما يعني ويفيد إعادة إبداعها لتطابق الأسئلة الجديدة والوقائع التاريخية المعرفية والمجتمعية التي ما تفتأ تنشأ في التاريخ.

و إذا كان التراث واقعة لا غنى عنها إطلاقا، بحكم أنه ز مركب جوهري من مركبات وجودنا التاريخيس (٣٣) فإن فك الحصار المعرفي عن فعاليتنا الطبيعية والصنعية يعد أمراً مطلوباً من أجل المساهمة الفعلية في عمليات إبداع التراث بإنشاء مركبات تراثية جديدة مطابقة لأحوالنا التاريخية في مختلف مستوياتها وأبعادها (٣٤).

-٣-

اعتبرنا عنوان الكتاب بمثابة مفتاح مساعد على استماع أفضل لمحتواه، وذلك لاعتقادنا بأن عناوين الكتب في الأغلب الأعم تتجه لتقديم تصور الكاتب لطبيعة مضمونها، وخاصة عندما تكون هذه الكتب عبارة عن مجموعة من الأبحاث المتفرقة والمكتوبة في مناسبات متعددة، حيث يشكِّل العنوان إشارة دالة على محتواها.

ولهذا السبب انطلقنا من التفكير معه في الأسئلة التي تطرحها علاقة الماضي بالحاضر في الفكر العربي المعاصر، ولم نكتف بهذا بل حاولنا الوقوف على أبرز وأهم المباحث التي تتجه للإحاطة بهذه الأسئلة، حيث تنجز إبدالات مفهومية متعددة تعمل على تحويل الماضي والحاضر في النص بل في نصوص الكتاب كاملة إلى الإسلام و الغرب، أو التراث والتاريخ، أو الهوية والحداثة، إلى غير ذلك من الإبدالات التي تنوع العبارة والمصطلح ولا تتخلى في صلب عملية التحليل والبناء عن الإشكال الموجه. ففي علميات التفكير بواسطة الأزواج المفهومية السابقة في تناقضها وفي تقاطعها تمت عمليات بناء موضوع علاقات الماضي بالحاضر في صورها

المختلفة، وفي صورها القائمة والممكنة، وقد حاولنا إعادة تركيب هذه العملية في جملة من المحاور المُساعِدة على الإمساك بروح المجهود الفكري المبذول خلال صفحات هذا الكتاب.

لا يعني هذا الأمر أن تقديمنا اوفّى الكتاب حقه، أو أنه غطّى مختلف جوانبه، و استعرض أهم محتوياته، بل إنه يعني أولاً وأخيراً اكتفاءنا بإنشاء محاولة في إعادة تنظيم جوانب من الكتاب بما يقدم التفكير في إشكالية علاقة الماضي بالحاضر في الفكر العربي المعاصر.

وتبقى في الكتاب قضايا أخرى هامة، تتعلق بنماذج من الأبحاث التطبيقية في كيفيات قراءة الباحث لبعض الظواهر التراثية، حيث يتضمن القسم الثاني «مراكب إغريقية» (٣٥) مجموعة من الدراسات الهامة حول بعض القضايا التراثية، من قبيل: هوميروس عند العرب، داعي المشاكلة في نظرية الحب عند العرب، المركب والمجاز(٣٦)... نحن إذن أمام كتاب يحفز على النظر في بعض أوجه و إشكالات الفكر العربي المعاصر، وذلك باعتماد آليات في المقاربة تتجنب المواقف الحدية السهلة، و تتجه للتفكير في موضوعاتها و مباحثها بكثير من الحذر المعرفي المستند إلى معطيات تاريخية، و المسلّح في الوقت نفسه بحس نقدي يروم أولاً وقبل كل شيء إنشاء جدل حي بين الذات و بين الآخرين من أجل المساهمة في إضاءة الأسئلة المركزية في الحاضر العربي(٣٦).

الهوامـش

(١) يعتبر الدكتور فهمي جدعان الباحث الفلسطيني الأردني من المشتغلين بالفلسفة الإسلامية والفكر العربي المعاصر. حيث أنجز في نهاية الستينات أطروحة جامعية في فرنسا في موضوع: التأثير الرواقي في الفكر الإسلامي ١٩٦٨.

(٢) الدكتور فهمي جدعان، نظرية التراث ودراسات عربية وإسلامية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ١٩٨٩. وهو الكتاب الذي تتولى هذه القراءة مراجعته وتحليله، وانظر كتبه التالية:

- المحنة، بحث في جدلية الديني والسياسي في الإسلام، ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ١٩٨٩.

- الطريق إلى المستقبل، زأفكار قويس، للأزمنة العربية المنظورة، ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ١٩٩٦.

- الماضي في الحاضر، دراسات في تشكلات ومسالك التجربة الفكرية العربية، ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت١٩٩٧.

(٣) الدكتور فهمي جدعان، «أسس التقدم عند مفكري الإسلام في العالم العربي الحديث»، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت ١٩٧٩.

(٤) الماضي في الحاضر ص ٢٢.

(٥) الماضي في الحاضر ص ١٢.

(٦) الماضي في الحاضر ص ٢٢.

(٧) معنى السلفية ص ٧٧-١٠٤.

- نظريات الدولة في الفكر العربي الإسلامي المعاصر ص ١٢٧-١٨٢.

- المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة ص ١٨٣-٢٠٤.

- الإسلام وأوروبا، الثقة المفقودة ص ٥١٣-٥٣٤.

- نظر في التراث ص ٤٣٧-٤٦٨.

- الإسلام وتحديات الحداثة ص ٥٦٥-٥٨٠.

(٨) راجع بحث الإسلام وأوروبا، الثقة المفقودة ص ٥١٥.

(٩) الإسلام وأوروبا، الثقة المفقودة ص ٥١٦.

(١٠) الإسلام وأوروبا، الثقة المفقودة ص ٥٢٠.

(١١) الإسلام وأوروبا، الثقة المفقودة ص ٥٢٩.

(١٢) راجع بحث الإسلام وتحولات الحداثة ص ٥٦٥.
(١٣) معنى السلفية ص ٩٩.
(١٤) معنى السلفية ص ١٠٠.
(١٥) نظريات الدولة في الفكر العربي الإسلامي العاصر ص ١٢٧-١٨٢.
(١٦) نظريات الدولة في الفكر العربي الإسلامي العاصر ص ١٤٢.
(١٧) نظريات الدولة في الفكر العربي الإسلامي العاصر ص ١٤٦.
(١٨) المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة ص ١٨٣-٢٠٥.
(١٩) المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة ص ١٨٧.
(٢٠) المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة ص ١٨٩.
(٢١) المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة ص ١٩٠.
(٢٢) المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة ص ١٩٢.
(٢٣) المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة ص ١٩٣.
(٢٤) المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة ص ٢٠٣.
(٢٥) المعطيات المباشرة للإشكالية الإسلامية المعاصرة ص ٢٠٤.
(٢٦) نظر في التراث ص ٤٣٧-٤٦٨.
(٢٧) نظر في التراث ص ٤٤٠.
(٢٨) نظر في التراث ص ٤٤٢.
(٢٩) نظر في التراث ص ٤٤٤.
(٣٠) نظر في التراث ص ٤٤٨.
(٣١) نظر في التراث ص ٤٥٧.
(٣٢) نظر في التراث ص ٤٥٩.
(٣٣) نظر في التراث ص ٤٦٦.
(٢٤) نظر في التراث ص ٤٦٨.
(٢٥) مراكب إغريقية ص ٢٠٥-٤٣٤.
(٣٦) هوميروس عيد العرب ص ٣٠٩-٣٦٤.
- داعي المشاكلة في نظرية الحب عند العرب ص ٣٦٥-٤١٤.
- المركب والمجاز ص ٤١٥-٤٣٤.
(٣٧) راجع مقدمة كتابه: الطريق إلى المستقبل ص ٦.

إشكالات التلقي الداخلي في المرويات السردية

محاولة لفهم نموذج حكاية الحجاج و صبيان الليل

د. إبراهيم محمد زين*

لا شك أن مقال د. عبدالله إبراهيم الموسوم بـ «التلقي الداخلي في المرويات السردية: حكاية الحجاج و صبيان الليل نموذجاً» هو محاولة عميقة لفهم المرويات السردية العربية وقد أحكم فيه صاحبه صنعة النقد وأظهر قدرة فائقة على التحليل و طول الباع في هذا المضمار فهو ربّان في علوم العربية ومحتك في ثقافة الغرب. ولقيمة المقال العلمية وأهميته التأسيسية في مجاله بدت لي بعض الملحوظات على إطاره النظري والمجال التطبيقي الذي اختاره الكاتب.

١. إشكالات الإطار النظري: غياب التوطين المعرفي

لعل أول هذه الإشكالات هو غياب محور التوطين. لقد نجح الكاتب في تعريفنا بنظرية الاتصال وتطورها في الفكر الغربي وقام بأخذها كما هي دون الإلماع إلى خصوصية الأدب العربي فالقراءات النقدية لشبكة العلاقات بين الراوي والمروي

* استاذ مشارك، مقارنة الاديان، الجامعة الاسلامية العالمية بماليزيا.

والمروي عليه قائمة على أساس إيديولوجيا التوجس (Ideology of suspecion) واحتمالات المواربة والخداع بين الحكام والمحكومين في إطار من البلاغة والعنف المتبادل ولا معنى للقيم في ذلك الإطار إلا كونها قيماً يُراد بها تثبيت موقف سلطوي أو نفي الآخر في ظل الحراك المتبادل نحو القوة و المعرفة. ولئن نجحت إيديولوجيا التوجّس في تفكيك النصوص وإثارة الحرائق الفكرية فيها فهي لم تنجح في تقديم نسق قيمي متماسك و متوازن. ولذلك فإن محور التوطين يعيد إنتاج تلك الأداة في نسق ثقافي أكثر ملاءمة لروح الثقافة العربية الإسلامية التي ينتمي إليها ذلك النص. ذلك أن التكامل بين البلاغة والعدل لهو قطب محوري في ظل تلك الثقافة فأي محاولة لإحداث تقابل بينهما تخطئ الرمية وتجرد النص من سياق معنوي وقيمي ذي فائدة قيمة في فهمه وتحليل مضامينه. ويبدو واضحاً من نثر الكاتب لإطاره النظري أنه قد استسلم لنظرية التلقي كما وصفها دون تغيير إيماءاتها أو الوعي بأهمية توطينها في السياق العربي الإسلامي حتى تثمر قراءة خلاقة تستنطق المعاني العميقة وتبرز الأخيلة الثقافية التي يتجوهر حولها سؤال الهوية والتمايز.

وثاني هذه الإشكالات في قوله - ولأهميته سنقوم بنقله كما هو - «تقوم المكونات النصية، وبخاصة الراوي والمروي عليه، بتشكيل النسيج الدلالي والتركيبي للنصوص الأدبية، باعتباره فعالية تراسلية تقوم على البث والتقبل والإرسال والتلقي، وبذلك تتكون الأبعاد الدلالية للنصوص بين هذه الأقطاب قبل أن يُصار إلى إخراجها ثم إعادة إنتاجها في ضوء البنية الثقافية الخارجية، حيث تكون خاضعة للوصف والتحليل والتفسير والاستنطاق والتأويل. وهي فعالية ثقافية / نقدية أكثر مما هي نقدية بالمعنى الدقيق الذي ينصرف بموجبه النقد إلى تلمس التفاعلات الداخلية للنصوص الأدبية ووصف أنظمتها وأنساقها الخاصة بها».(١)

سعى الكاتب- في هذه الخلاصة المهمة للإطار النظري - إلى بيان فهمه لنظرية التلقي لكنه نسي أمراً في غاية الأهمية وهو أن النص الذي اتخذه نموذجاً يتجاذب

بين طرفي التاريخ والأسطورة فالحجاج شخصية تاريخية لعبت دوراً مهما في نسيج الحضارة الإسلامية العربية وصار الموقف منها تترتب عليه جملة من الأحكام القيمية من منجزات تلك الحضارة. بل إن النظر إليه في إطار الحضارة ذاتها لا بد أن يكون من موقع قيمي فاحتمال الحياد إزاءه احتمال جدّ ضعيف، وقد ينم عن تساهل وتفريط في قيم جوهرية. فإن كان ذلك كذلك فأي محاولة تُسقط البُعد التاريخي أو تعمل على تهميشه والركون إلى المكونات النصية وعزلها عن محيطها الثقافي والتاريخي لهي محاولة يُكتب لها الفشل في الغوص إلى أعماق ذلك النص و إحداث حوار خلاق بينه وبين محيطه الثقافي، وكذلك فإن أي محاولة لتمجيد النص و عزله عن قيمه التاريخية واستنطاقه في محيط لا تاريخي لهي محاولة تسيء فهم النص ولا تنفذ لعمقه الحقيقي. ويبدو واضحاً أن الكاتب قد آثر زاوية من النظر تُعنى في المقام الأول بالتلقي الداخلي ورغم أنها لا تعلن صراحة نفيها للسياق التاريخي إلا أن الاكتفاء - فقط - بالقول: بإعادة إنتاجها في ضوء البنية الثقافية الخارجيةس لا يشكّل ضماناً بإيجاد سياق تُمنح الأقوال و الأشياء في إطاره معنى متناسقاً. وعليه فإن هذا الغياب التاريخي وتكثيف الحضور اللاتاريخي يجعلنا لا نحسن الظن في جدوى هذه المحاولة من الناحية القيمية.

فإن صح الإشكال الأول وبدا واضحاً عمق الهوة بين هذه المحاولة ومحاولات التصحيح القيمي والثقافي لشخصية تاريخية حوّلت بفعل الصراع السياسي والقيمي في الإطار العربي الإسلامي إلى ممثل أسطوري للعنف والدموية وغياب قيم العدل واحترام قيمة الإنسان. ولئن صح الإشكال الثاني كذلك فإن مشروع توطين أدوات البحث العلمي التي أنتجتها الثقافة الغربية لم تجد لها حظاً في هذا المقال وعليه فإن هذا الخلل سينعكس سلباً على النموذج التطبيقي ولا بد لنا قبل أن نسدل الستار على هذا الأمر من الإشادة مرة ثانية بالقدرة الحصيفة للكاتب على تطبيق إطاره النظري على نموذجه التطبيقي دون استطرادات مُخلّة.

٢- مداخلات حول الإطار التطبيقي: تأويل بجانب التأويل

قبل أن يبدأ الكاتب في تحليله للنموذج وقف بنا -على سبيل الإحالة- على كتابه السردية العربية و الذي بين فيه بالتفصيل الأنظمة السردية بالمرويات الحكائية القديمة. وقد اتضح له من دراسته تلك - والتي عنيت بالأنواع الكبرى كالحكاية الخرافية والسيرة الشعبية والمقامة - أن العلاقة الوحيدة بين الراوي و المروي هي علاقة تراسلية. والعلة في ذلك: «فالسرد العربي القديم بوصفه يرد شفاهياً لا يمكن أن يترتب نظامه الداخلي إلا على نسق التراسل» ثم يعطينا نموذجاً من ألف ليلة وليلة قائلا: فـ(شهرزاد) تروي لكي تحيا، و(شهريار) يُصغي لكي يتمتع فالإرسال السردي ينتظم في سياق تأجيل الموت فيما ينتظم التلقي في سياق الاستغراق في المتعة» (٢) لكن (شهرزاد) تستثمر فعالية السرد الجبارة فبثّت فيها ليس المتعة فقط، إنما العبرة التي تتسلل خفية في تضاعيف السرد بحيث تعمل بعد ألف ليلة وليلة على تغيير قناعات شهريار الذي ما إن يتقبل ما روي له في الليلة الأولى، إلا ويبدأ بتقبل كل ما سيُروى له في كل الليالي الألف الباقياتز.(٣)

لا شك أن هذه الخلاصات التي يقدمها الكاتب تمثل عصارة تفكير جاد في نظم السرد وشبكة العلاقات بين الراوي و المروي في نص سردي في غاية الأهمية. ولا بد من القول إن محاولة التمييز بين مستوى الشفاهية والكتابة ليترتب على ذلك فروقاً جوهرية بين نص ونص لهو محاولة فيها كثير غفلة وذهول عن التداخل بين الكتابة والشفاهية في إطار الحضارة العربية الإسلامية، وعلى نحوٍ يجعل التمييز بينهما من لزوم ما لا يلزم. ولعل غياب الوعي بأهمية التوطين للمناهج الغربية جعله يذهب إلى القول إن شهرزاد كانت تروي لتحيا. والناظر في كتاب ألف ليلة وليلة يرى أمراً آخر هو أن شاه زمان بعد أن كان من أمر زوجته مع العبد الأسود وثبوت عدم وفائها وخيانتها له بصورة فيها تهكم مزرٍ ثم حينما ذهب لزيارة أخيه شهريار وهو متغير

اللون ومغتم لم يقبل دعوة أخيه للخروج إلى الصيد، ثم حينما عاد أخوه وجده في حال طيب والسبب في ذلك أنه توصل إلى قناعة أن كل النساء سواء في عدم الوفاء و الإسراع في خيانة أزواجهم مع عبيدهم، و حينما رأى بأم عينيه ما فعلته زوجة أخيه مع عبيدها حال غيابه للصيد وحينما تأكد شهريار من ذلك الأمر بنفسه قال لأخيه «قم بنا نسافر إلى حال سبيلنا وليس لنا حاجة بالملك حتى ننظر هل جرى لأحد مثلنا أو لا، فيكون موتنا خيرا من حياتنا، فأجابه لذلك» (٤) ولعل قصة المرأة التي خطفها العفريت ليلة عرسها و غلق عليها المنافذ، وقدرتها من بعد ذلك على خيانته وختمها لقصتها لهما بالقول «ولم يعلم (أي العفريت وربما كل الرجال) أن المرأة منا إذا أرادت أمراً لم يغلبها شيء» (٥) وقد اكتفى شهريار بذلك وعلم أن السبيل الوحيد لمنع الخيانة هو التخلص من النساء حال فض بكارتهن، فهو بعد أن قتل زوجته والجواري والعبيد بسبب فعلتهم تأكد له أن المخرج هو : «وصار الملك شهريار كلما يأخذ بنتا بكراً يزيل بكارتها و يقتلها من ليلتها ولم يزل على ذلك مدة ثلاث سنوات، فضجت الناس وهربت ببناتها ولم يبق في تلك المدينة بنت تتحمل الوطء» (٦).

يبدو واضحاً أن شاه زمان قد اقتنع بالتصالح مع أمر عدم الوفاء في النساء ولم يرتب عليه شيئاً لكن شهريار راعه ذلك الأمر حيث أن قيمة الوفاء عنده أهم من مُلكه فاختار خياراً مأساوياً سيفضي لا محالة إلى تدميره وتدمير ملكه، فحينما تناقض قيمة الوفاء العدل تختل موازين القيم ولا يتاح للوفاء فرصة بذهاب قيمة العدل التي هي أس القيم. فالقول بأن شهرزاد تروي لتحيا قول ينقصه الدليل، حيث أنها هي التي أدخلت نفسها في هذه العلاقة لغرض واضح بينته بقولها «بالله يا أبت زوجني هذا الملك، فإما أن أعيش وإما أن أكون فداء لبنات المدينة، وسبباً لخلاصهن من يديه، فقال لها: بالله عليك لا تخاطري بنفسك فقالت لا بد من ذلك»(٧)

يبدو واضحاً من هذا النص أنها ستروي لتقوم بإنقاذ فتيات المدينة من وضع

متعسف أنشأه اختلال القيم، وذلك بذهاب الوفاء من جانب النساء وضياع العدل في جانب الحكام فلو أُعيد الأمر إلى نصابه عن طريق السرد (و الكلام المباح) لعادت الأشياء كما هي ولعاد شهريار ملكاً عادلاً(٨) وشهرزاد كانت عارفة بالتواريخ وسير الملوك المتقدمين فهي أفضل من يؤدي ذلك الدور، وهي لن تروي لتحيا ولكن لتؤدي دوراً اجتماعياً عظيما، وشهريار لن يُصغي لكي يتمتع ولكن ليجد مبرراً للإبقاء على حياتها، فهي هنا لتنقذه من ذلك الوضع المختل الذي هو فيه، فهي ابنة وزيره وصاحب سره، وعليه فالإرسال السردي لا ينتظم في سياق تأجيل الموت بل لسياق أعمق من ذلك هو تلقي الحكمة وفهم معنى الحياة. وعليه فإن القول بأن التلقي يتم في سياق الاستغراق في المتعة ليس صواباً وإنما هو الوعي بتلك الحكمة اللازمة لإنجاز مهمة الحكم، حيث أن مفاهيم العدل وأداء الأمانة والوفاء والمسؤولية والتضحية والشجاعة هي القيم التي تحملها تلك القصص، فالتشويق وليس الإمتاع - على أحسن الأحوال- هو إطار خارجي لتسويغ تلك القيم ولبناء جسور من الثقة بين شهريار و شهرزاد ولأهمية النص الخاتم في ألف ليلة وليلة لبيان هذا المعنى أرى نقله بنصه:

وكانت شهرزاد في هذه المدة قد خلّفت من الملك ثلاثة ذكور، فلما فرغت من هذه الحكاية قامت على قدميها وقبّلت الأرض بين يدي الملك وقالت له: يا ملك الزمان وفريد العصر والأوان: إني جاريتك ولي ألف ليلة و ليلة وأنا أحدثك بحديث السابقين ومواعظ المتقدمين فهل لي في جنابك من طمع حتى أتمنى عليك أمنية؟ فقال لها الملك تمني تُعْطي يا شهرزاد. فصاحت على الدادات والطواشية وقالت لهم: هاتوا أولادي فجاءوا لها بهم مسرعين ... وقالت: يا ملك الزمان إن هؤلاء أولادي وقد تمنيت عليك أن تعتقني من القتل إكراما لهؤلاء الأطفال، فإنك إن قتلتني يصير هؤلاء الأطفال من غير أم ولا يجدون من يحسن تربيتهم من النساء(٩).

ويبدو واضحاً أن شهرزاد قد نجحت في بناء جسور الثقة وأعادت العالم الذي اختل

بسبب خيانة زوجة شهريار الأولى إلى ما كان عليه فحدث التطهر المطلوب وأعلن الملك عن توبته. «فعند ذلك بكى الملك وضم أولاده إلى صدره وقال: يا شهرزاد والله إني قد عفوت عنك قبل مجيء هؤلاء الأولاد لكوني رأيتك عفيفة نقية، وحرة تقية بارك الله فيك وفي أبيك وأمك وأصلك وفرعك وأشهد الله أني قد عفوت عنك من كل شيء يضرك(١٠)

لئن سعت شهرزاد لجعل عتقها من الموت بسبب أبنائها فإن الملك قد اعترف لها بأنها قد نجحت في مهمتها وأن سبب عفوه ليس هؤلاء الأبناء ولكن عفتها فهي مثال ناصع قبالة زوجته الأولى التي خانته مع عبده. فخيانة الزوجة عند الملك تعني انقطاع الملك والسلالة الملكية، ولعل رد شهريار بعد معرفته بخيانة زوجته أنه رأى ترك المُلك الذي لن يستمر في عقبه إن لم يكن واثقاً من وفاء زوجته ويصير فعل الخيانة مأساوياً حينما يكون مع عبد من عبيده لذلك كرر شهريار مرة أخرى عفوه أمام الملأ من حاشيته قائلا لوزيره «سترك الله حيث زوجتني ابنتك الكريمة التي كانت سبباً لتوبتي عن قتل بنات الناس» (١١) وإعلان التوبة أمام الملأ ومحاولة الاعتراف بالذنب والتطهر منه لهي قيمة عليا. ويشفع الملك ذلك بأنه «ولم يكلف أحداً من أهل المدينة شيئاً من ماله بل جميع الكلفة والمصاريف من خزانة الملك» (١٢) المعتاد أن يبتهج الملوك على حساب رعاياهم ولكن هذا الملك العادل لم يفعل ذلك، ولعلّ قصص شهرزاد قد فعلت فعلتها فيه. فإن كان ذلك كذلك فإن تأخر أمر العبرة في قصص شهرزاد و التركيز على المسائل الهامشية الأخرى يجعل موقف الكاتب موقفاً دارجاً لا ينفذ إلى اللباب إلا بشق الأنفس، وربما كان السبب في ذلك هو غياب الوعي بأهمية توطين هذه المناهج الغربية في فهم الأدب العربي. فلئن ذهب إلى القول بأمر أن شهرزاد تروي لتحيا وشهريار يصغي لكي يتمتع قارئ لنص ألف ليلة و ليلة من نسق الثقافة الغربية لوجدنا له العذر في هذا التسويف والاعتساف أما

إن كان ذلك الشخص من هو في قامة د. عبدالله إبراهيم فإن التفسير المقنع لتلك الظاهرة هو غياب الوعي بأهمية توطين هذه المناهج في نسق الثقافة العربية الإسلامية ومحاولة إيجاد قيم نقدية تعيننا على فهم المنطق الداخلي لهذه الثقافة التي نتمثلها وتمثلنا ونسعى أحيانا لتشويهها فتفتح أعيننا على سراب الحضارة الغربية.

لقد أراد الكاتب أن يتبع ذات المنهجية في النظر إلى خبر قصير في حكاية يوردها الإتليدي هي حكاية الحجاج وصبيان الليل، وليقع التأويل على تأويله بصورة تقلل من إمكانية التقول عليه أرى نقل النص بكامله:

حكي أن الحجاج أمر صاحب حراسته أن يطوف بالليل فمن وجده بعد العشاء ضرب عنقه فطاف ليلة فوجد ثلاثة صبيان يتمايلون، وعليهم أثر الشراب، فأحاط بهم وقال لهم: من أنتم حتى خالفتم الأمير؟ فقال الأول:

أنا ابن من دانت الرقاب له
ما بين مخرومها وهاشمها
تأتيه بالرغم وهي صاغرة
فيأخذ من مالها ومن دمها

فأمسك عن قتله وقال: لعله من أقارب أمير المؤمنين. وقال الثاني:

أنا ابن الذي لا ينزل الدهر قدره
وإن نزلت يوماً فسوف تعود
ترى الناس أفواجاً إلى ضوء ناره
فمنهم قيام حولها وقعود

فأمسك عن قتله وقال: لعله من أشراف العرب.وقال الثالث:

أنا ابن الذي خاض الصفوف بعزمه
وقومها بالسيف حتى استقامت
ركاباه لا تنفك رجلاه منهما
إذا الخيل في يوم الكريهة ولت

فأمسك عن قتله وقال: لعله من شجعان العرب. فلما أصبح رفع أمرهم إلى الحجاج فأحضرهم وكشف حالهم. فإذا الأول ابن حجام، والثاني ابن فوال، والثالث ابن حائك. فتعجب من فصاحتهم، وقال لجلسائه علموا أولادكم الأدب. فوالله لولا فصاحتهم لضربت أعناقهم، ثم أطلقهم و أنشد:

كن ابن من شئت واكتسب أدبا
يغنيك محموده عن النسب
إن الفتى من يقول ها أنا ذا
ليس الفتى من يقول كان أبي(١٣)

لا بد من القول بأن اختيار هذا النص يدل على فهم عميق بآليات الثقافة العربية الإسلامية في صنع البلاغة و إعادة إنتاجها و التعبير عن الهوية العربية إزاء النزعات الشعوبية التي تبادلت مع الثقافة العربية عنفاً بلاغياً عظيم الفائدة في دفع الثقافة العربية نحو النضج والعالمية. ولعل الكاتب قد نجح في تطبيق إطاره النظري على حكاية الحجاج وصبيان الليل بصورة تدل على امتلاك ناصية التحليل وإحكام الصنعة لكن مرة أخرى يحق لنا أن نتساءل هل انتبه الكاتب إلى أهمية توطين هذه الأدوات في إطار الثقافة العربية الإسلامية؟ وهل الذهول عن ذلك الغرض قد أفضى إلى سوء في تأويل النص وعدم مراعاة لمنطقه الداخلي؟

أقول: إن الإجابة عن ذلك تعني إيجاد تأويل آخر لتلك الحكاية يستنطق الهواجس الأكثر عمقاً واتساقاً مع القيم التي يسعى النص لتعميقها. ولذلك قبل الدخول في بيان محاور التأويل الذي نقترحه نرى أهمية التعليق على تحليل د. عبدالله إبراهيم لنص الإتليدي.

يقول الكاتب «تكشف هذه الحكاية سلسلة من الانتهاكات المتواصلة. في المرة الأولى ينتهك الصبيان ثلاث سلطات: قرار الأمير بالخروج ليلاً، وتعاطي الخمر، والأخبار الكاذبة عن أصولهم، فثمة انتهاك لسلطات واضحة: سياسية ودينية وأخلاقية» (١٤). ثم يمضي الكاتب ليؤكد على «ولكن ما يمكن أن يندرج تحت (السلطة الأخلاقية) لا يمكن بأي حال من الأحوال اعتباره انتهاكاً من وجهة نظرهم فيما يخدع الحارس بهذا الكذب» (١٥). لعل الناظر في نص الإتليدي يعرف لأول وهلة أن هؤلاء الصبيان الثلاثة جرهم حظهم العاثر إلى تلك الانتهاكات. لقد لعبت الخمر بقدرتهم على التمييز ووقعوا تحت طائلة أمر الأمير الذي هو في الأصل تدبير سياسي قصد منه ملاحقة المعارضة السياسية التي تتخذ من جنح الليل ستاراً للتآمر عليه. ومن المعلوم أن الحجاج كثيراً ما كان يصدر أوامر بحظر التجوّل ليلاً حتى يسد المنافذ على خصومه السياسيين(١٦). فإن كان الأمر كذلك فهؤلاء الثلاثة لا ينطبق عليهم الأمر، وليس خروجهم ليلاً يعد انتهاكاً لأمر الأمير ولعلّ القصة التي أوردها الذهبي في هذا الصدد تبين لنا هذا المقام:

«قال عمر بن عبدالعزيز لعنبسة بن سعيد: أخبرني ببعض ما رأيت من عجائب الحجاج. قال: كنا جلوساً عنده ليلة، فأُتي برجل، فقال: ما أخرجك هذه الليلة؟! وقد قلت: لا أجد فيها أحداً إلا فعلت به! قال: أما والله لا أكذب الأمير، أغمي على أمي منذ ثلاث، فكنت عندها، فلما أفاقت الساعة قالت: يا بني أعزم عليك إلا رجعت إلى أهلك فإنهم مغمومون لتخلفك عنهم، فخرجت، فأخذني الطائف، فقال: ننهاكم وتعصوننا! أضرب عنقه. ثم أُتي برجل آخر فقال: ما أخرجك هذه الساعة؟ قال:

والله لا أكذبك، لزمني غريم فلما كانت الساعة أغلق الباب وتركني على بابه، فجاءني طائفك فأخذني، فقال: اضربوا عنقه. ثم أُتي بآخر فقال: ما أخرجك هذه الساعة؟ قال: كنت مع شربة أشرب، فلما سكرت خرجت، فأخذوني، فذهب عني السكر فزعاً، فقال: ياعنبسة ما أراه إلا صادقاً، خلّوا سبيله» (١٧)

إذا كان أمر الحجاج بعدم الخروج ليلا قصد منه سد المنافذ على خصومه السياسيين لاتخاذ جنح الليل ستاراً للتآمر عليه فإنه يبدو واضحاً أن من خرج بسبب سكره لا يقع تحت طائلة ذلك الأمر ولذلك أخلى الحجاج سبيله، وهذا ما لم يفهمه عنبسة نفسه حال روايته لعجائب أمر الحجاج. فإن كان ذلك كذلك فهؤلاء الصبيان الثلاثة حالهم حال الذي كان مع أصحابه يشرب الخمر ودون وعي منه خرج، فهو لم يخالف أمر الحجاج استهتاراً منه أو لغرض التآمر السياسي على الحجاج. فالذين خرجوا على الحجاج كانوا من القرّاء وأهل الحديث والصالحين فالذين شاركوا في ثورة ابن الأشعث كانوا من أولئك، فلعل براءة ذلك الرجل تكمن في أنه من أهل الشراب وكذا الحال بالنسبة للصبيان الثلاثة. وإذا أجلنا النظر في رواية الذهبي ورواية الإتليدي نرى أن الهاجس الذي كان ينتظم الحجاج كان هاجساً سياسياً في المقام الأول ورغم وجود هذه الانتهاكات الثلاثة في نص الإتليدي كما لاحظ الكاتب إلا أن النظر المتدبر لصلة تلك الانتهاكات بهاجس النص الأساسي يرى أن المقصود هو الانتهاك السياسي وحده، و أن الانتهاكين الآخرين إنما هما دليل براءة لعدم إرر ادة هؤلاء الصبيان الثلاثة الوقوع تحت الانتهاك السياسي. فحال كونهم من أهل الشراب (رغم أنه انتهاك ديني) هو دليل براءتهم ولعل الانتهاك الأخلاقي - كما لاحظ الكاتب نفسه - لا يعد انتهاكاً بل هو محاولة منهم لتأجيل الحكم عليهم حتى يسمع مقالتهم الحجاج. فإن ضيق أفق صاحب الحراسة قد يوقع في الحرج إذ أن الأمر الذي أُعطي إليه أمر سياسي في المقام الأول، وقد فهم ذلك المعنى الصبيان الثلاثة، لكن صاحب الحراسة كان حرفيا في فهم أمر الحجاج، كان يكفيه أن يتأكد

من أنهم في حالة سكر حتى يخلي سبيلهم، ولكنه بسبب عجمته - السياسية واللغوية - لم يدرك المعنى العميق لموضع الصبيان من أمر الحجاج، فإن مجرد سؤاله يدل على ذلك، وعليه فقد انقدح في ذهن الصبيان أهمية التخلص منه باللجوء إلى البلاغة والازدواج.

فإن صح التحليل السابق فلا بد من القول بأنه في الحقيقة لم يقع أي انتهاك من الصبيان الثلاثة لأي من السلطات السابقة الذكر لمن أراد أن يفهم النص في سياقه التاريخي الأوسع، أو لمن أراد أن يرى شبكة العلاقات بين الحجاج والصبيان الثلاثة وصاحب حراسة الحجاج وجلسائه من خلال الهاجس السياسي. فالحجاج في المقام الأول شخصية سياسية مثّلت الروح العربية الإسلامية في حقبة تاريخية في غاية الحساسية والتعقيد، وقد تولى إمرة العراق لعشرين سنة أنجزت فيها القواعد الأساسية لحركة استيعاب منجزات الحضارة الفارسية ضمن الحضارة العربية الإسلامية. فإذا نظرنا إلى نص الإتليدي من زاوية أنه يعبر عن شخصية سياسية كان لها ذلك الدور الفريد، وشخصية بهذا الحجم السياسي لا بد أن يختلط في شأنها القول التاريخي بالقول الأسطوري، ولعل ذلك الأمر جعل مؤرِّخاً فذّاً مثل الذهبي يختم ترجمته للحجاج بالقول «وعندي مجلد في أخبار الحجاج فيه عجائب، لكن لا أعرف صحتها»(١٨). فلئن أمسك الذهبي عن ذكر تلك العجائب بسبب موقف أخلاقي وعلمي فإن أصحاب كتب الأدب توسعوا كثيراً في رواية تلك العجائب الأسطورية وعليه يجب أن لا تغفل القراءة السديدة لتلك النصوص الهاجس السياسي وراء تلك الروايات. ويجب أن لا تخرج الحجاج من محيطه الحقيقي وألا تعطي صراعه مع الآخرين أبعاداً غير الأبعاد الحقيقية. لذلك الصراع، وهذا بالطبع لا يسقط أهمية النظر للأبعاد الأخرى ولكن يؤكد على فهم تلك الأبعاد في إطارها السياسي.

فإذا صح التحليل السابق صار القول بأن الحارس قد مارس الانتهاك الثاني قولا

فيه نظر. وقد ذهب الكاتب إلى القول: «أما الانتهاك الثاني فيمارسه الحارس، فهو بخلاف قرار الحجاج الذي ينص على ضرب عنق كل من خرج بعد العشاء، يقوم بسلسلة متعاقبة من الانتهاكات، تتصل جميعها بالشكوك والظنون التي تنشأ لديه وهو يستجوب الصبيان»(١٩) لا شك أن الحارس قد تردد في تنفيذ أمر الحجاج في هؤلاء الصبيان الثلاثة وبدل أن يقوم بضرب أعناقهم بسبب مخالفتهم لأمر الحجاج قام بسؤالهم، فإذا افترضنا أنه رأى لأول وهلة أن أمر الحجاج لا ينطبق عليهم فلذلك أراد أن يجد مبرراً لعدم تطبيق ذلك الأمر عليه ولكننا نرجح أن الحارس بسبب عجمته السياسية و اللغوية لم يفهم مآلات أمر الحجاج وتريث في تنفيذ حكم الحجاج على هؤلاء الصبيان بسبب جرأتهم الزائدة التي عقدت لسانه فهو لم يتوقع أن يجترئ الناس بهذه الكيفية على أمر الحجاج. ولذلك رأى أن يأخذ بفقه الأحوطيات، فمن الأحوط أن يتريث قبل أن ينزل حكم الحجاج على هؤلاء، فهو لم ينتهك أمر الحجاج بسبب ذلك التواطؤ - حسب زعم الكاتب- بين الحاكم و آلة الحكم بألا تمتد السلطة إلى المناطق الخطرة. ولعل الفهم الذي يتسق مع السياق العام إذا افترضنا مرة ثانية أن الحارس كان واعياً بأن أمر الحجاج- في المقام الأول- إنما هو أمر سياسي، وعليه فإن أقارب أمير المؤمنين وأشراف العرب وشجعان العرب هم جزء أصيل من السلطة ولا يجوز تصنيفهم في طائفة الخارجين عليها، فإن كان حظر التجول قصد به سدّ المنافذ على المتآمرين فلا يليق بهؤلاء التآمر، ولذلك لا يتوقع من مثلهم ذلك الفعل. ولا بد لنا في هذا المقام من الإشارة إلى نص موحٍ ذكره الذهبي في ترجمة عبدالملك بن مروان وهو يوصي ابنه قبل موته: «يا وليد اتق الله فيما أخلفك فيه، واحفظ وصيتي... وانظر الحجاج فأكرمه، فإنه هو الذي وطّأ لكم المنابر وهو سيفك يا وليد، ويدك على من ناوأك، فلا تسمعن فيه قول أحد، وأنت إليه أحوج منه إليك»(٢٠).

فالحجاج بقي في إمرة العراق لعشرين سنة تغير فيها الخليفة في دمشق لمرات

عديدة ولكنه بقي في مكانه حتى موته، لا شك أنه كان آلة لحكّام بني أمية مطيعاً لأمرهم ولكن قول عبد الملك لابنه وهو يوصيه يبين لنا أن الحجاج لم يكن مجرد آلة ولكنه صار ركناً ركيناً من أركان دولة بني أمية، وعليه فإن تأويل نص الإتليدي بهذه الكيفية فيه إمكانية القول بأن الحجاج كان مجرد آلة لحكّام بني أمية وأن العنف الذي صدر منه صدر بسبب تنفيذه لسياسة حكام بني أمية ولذلك هو بريء من تحمل كل أوزار أفعاله، بحجة أنه آلة تنفذ أوامر تصدر لها من جهات لها الحل والعقد. وإذا أعدنا النظر في النص وقلنا إن الحارس تريث في تنفيذ أمر الحجاج في الصبيان بسبب جرأتهم التي تجاوزت الحدود والتي تحتاج إلى جهة أعلى منه للنظر فيها جرياً وراء فقه الأحوطيات وأنه ليس من سلطته النظر فيمن كان في مقام (أقارب أمير المؤمنين) أو (أشراف العرب) أو (شجعان العرب) فهؤلاء يقعون مباشرة تحت سلطة الأمير و لايمكن بأي حال من الأحوال أن نزعم بأن الحارس يعتقد بأن الأمير لا يستطيع تنفيذ أمره في هذه الفئات الثلاث وإلا لم يكن ثمة سبب في رفع أمرهم إلى الأمير إن كانوا جزءاً من تلك المناطق الخطرة التي لا يجوز للحجاج أن يطالها، صحيح أن الحارس قد أشار إلى أن سلطته أدنى من هذه الفئات لكن لم يقع في روعه أن الأمير لا يستطيع الفصل في شأنهم. ولعل السبب الذي جعل الكاتب يسهب في بيان أوجه هذا الانتهاك هو زعمه - فيما بعد - بأن الحجاج كان وضيع الشأن : «... إنما هو الحجاج نفسه كان رجلاً مغموراً يعلم الصبيان بالطائف. ومن الواضح أنه سعى لتجاوز وضعيته هذه التي يورد الجاحظ أن العرب يرون الحمق في من يحوك ويعلّم...»(٢١). ولا يمتري أحد في أن هذا الحكم على الحجاج فيه نظر. وقد اختلفت الأقوال فيه، ولا بد من التنبيه هنا على أن مستوى التحليل هنا يلجأ لبيان الصورة التاريخية للحجاج كما يراها الكاتب وليس ذلك جزءاً مباشراً من النص، ولعله من الإنصاف لو أن الكاتب قد ذكر بأن الناس اختلفوا في هذا الأمر فمنهم من زعم أنه وضيع النسب ومنهم من ذهب عكس ذلك تماماً(٢٢)، وقد ذهب

ابن خلدون في تحليله لأمر العصبية إلى القول إن البعض يخطئ حينما يعتقد أن مهنة تعليم الصبيان التي تلبس بها الحجاج هي التي جعلت منه حاكماً للعراق، ويحذر معلمي الصبيان في زمانه من ذلك القياس الفاسد إذ أن مهنة تعليم الصبيان في زمان الحجاج كانت مهنة رفيعة بينما هي في زمان ابن خلدون مهنة وضيعة.

ولأهمية نص ابن خلدون في هذا الصدد و لمحوريته في فهم مسألة النسب والعصبية وصلتهما بالعمران البشري سنوليه عناية خاصة. وقد نبه ابن خلدون على أهمية مراعاة تبدل العوائد والأحوال ومراعاة قواعد السياسة وطبائع الموجودات وبين أنه من الغلط الخفي في فن التاريخ الذهول عن تبدل الأحوال. وعليه فإن المقايسة بين أحوال الأجيال الماضية على الحاضرة دون التفطن لتلك المعاني يوقع في الغلط ويقول ابن خلدون: «فمن هذا الباب ما ينقله المؤرخون من أحوال الحجاج وأن أباه كان من المعلمين مع أن التعليم لهذا العهد من جملة الصنائع المعاشية البعيدة من اعتزاز أهل العصبية، و المعلم مستضعف مسكين منقطع الجذم فيتشوف الكثير من المستضعفين أهل الحرف والصنائع المعاشية إلى نيل الرتب التي ليسوا لها بأهل ويعدونها من المكنات لهم فتذهب بهم وساوس المطامع وربما انقطع حبلها فسقطوا في مهواة الهلكة والتلف ولا يعلمون استحالتها في حقهم وأنهم أهل حرف وصنائع للمعاش»(٢٣).

ويؤكد ابن خلدون على معنى عميق في كيفية تحوّل التعليم من كونه نقلاً عن صاحب الملة على معنى التبليغ الخبري إلى كونه من جملة الصنائع المعاشية، ولما حدث التحول في التعليم من كونه نقلا عن صاحب الشرع على جهة البلاغ إلى كونه صناعة يتكسب بها استنكف عنها أصحاب الأنساب والعصبية «و اشتغل أهل العصبية بالقيام بالملك فدفع للعلم مَن قام به من سواهم وأصبح حرفة للمعاش وشمخت أنوف المترفين وأهل السلطان عن التصدي للتعليم واختص انتحاله بالمستضعفين

وصار منتحله مُحتقراً عند أهل العصبية والملك. و الحجاج بن يوسف كان أبوه من سادات ثقيف وأشرافهم ومكانهم من عصبية العرب ومناهضة قريش في الشرف ما علمت، ولم يكن تعليمه القرآن على ما هو الأمر عليه لهذا العهد من أنه حرفة للمعاش وإنما كان على ما وصفناه من الأمر الأول في الإسلام»(٢٤).

وقد أجاد ابن خلدون في تحليله لحركات المطوعة في بغداد إبان الحرب الأهلية بين الأمين والمأمون مثل حركة سهل بن سلامة الأنصاري وكيف أن مستقر العادة قائم على أن الدعوى الدينية دون عصبية لا تتم(٢٥). ولا شك أن ابن خلدون قد فهم ديناميات العصبية والنسب بصورة تسترعي الانتباه وأنه رأى في فهم موضع الحجاج من العمران البشري أهمية قصوى في بيان مقالته في العصبية وصلتها بعلم العمران، فإن كان ذلك كذلك فإن الطعن في علوّ نسب الحجاج واحتقار أمر اشتغاله بتعليم القرآن الكريم يدل على غلط واضح في فهم رمز من رموز الحضارة العربية الإسلامية في عهدها الأول، ولعل تحيل ابن خلدون لموضع الحجاج أوثق من الحكايات التي هي أقرب إلى الخرافات والدس والتلبيس. وتبدو أهمية الموازنة بين الصورة الأدبية والمستوى التاريخي، خاصة وأن الكاتب استدعى المستوى التاريخي ليقوم بمعاضدة تحليله فكان أقرب إلى الانتقائية منه إلى التحقيق الدقيق.

و الذي يهم في هذا الصدد هو أن انتقال الكاتب من مستوى التأويل لنص الإتليدي إلى المستوى التاريخي لشخصية الحجاج واقتصاره على رأي من جملة آراء عديدة حول نسب الحجاج يجعل في محاولته تلك كثيراً من التلفيق والانتقائية. فإذا تبين لنا موقع الحجاج في سلطة بني أمية- كما جاء في نص عبدالملك بن مروان- وإذا خلصنا إلى القول بأنه لم يكن وضيع النسب كما حاول خصومه تشويه شخصيته، فإن القول بأن ثمة تواطؤاً قد حدث بين الحجاج وحارسه لا دليل عليه لا من التاريخ ولا من سياق النص، بل يمكن القول بأن الحارس قد تريّث بسبب الغموض الذي اكتنف فعل الصبيان والغموض الذي لفّ قولهم. وفوق هذا وذاك فإن النص يمكن

أن نقوم بتقسيمه إلى جزءين: جزء ليلي وآخر نهاري. حيث أن فعل الصبيان قد تم في الليل، وسؤال الحارس وإجابة الصبيان هي أيضاً قد تمت بالليل، ولما أسفر الصبح جاء التأويل لتلك الأفعال والأقوال وزال اللبس. فارتباط الغموض بالليل وجلاء المعنى وإسفاره بالصبح لهو دلالة عميقة على البعد الزماني للنص وصلته بالمعنى. فالحلم إشارة ليلية و التأويل فعل نهاري حال اليقظة، فهذه المقابلات مهمة في فهم النص ومعرفة خباياه. فالمسوغ الوحيد لتريث الحارس هو الجرأة الزائدة عند الصبيان، وليس ثمة تواطؤ بين الحارس والحجاج، فالعجمة السياسية و اللغوية لدى الحارس هي التي جعلته يتردد حيال تصرّف الصبيان. و بالرجوع إلى النص نرى أن راوية النص يقول: «فلما أصبح رفع أمرهم إلى الحجاج فأحضرهم وكشف حالهم. فإذا الأول ابن حجام، والثاني ابن فوّال، و الثالث ابن حائك. فتعجب من فصاحتهم»(٢٦). و ولعل إسفار الصبح فضح وضعهم الاجتماعي الحقيقي ولكنه أيضا نبه على فصاحتهم وبلاغتهم الزائدة في التعبير عن حالهم بصورة تضاهي ما يفعله أقارب أمير المؤمنين وأشراف العرب وشجعانهم، فالمقدرة على تسمية الأشياء والتلبيس جعلت الحجاج يعتقهم من القتل وهذه تتسق مع شخصية الحجاج، لكن يجب التأكيد على أهمية العامل السياسي الذي أشرنا إليه من قبل، فهؤلاء الصبيان لا يمثلون خطراً على سلطة الحجاج بل إن تعاطيهم للخمر يدل على براءتهم، إذ أن الذين خرجوا على الحجاج كانوا من القرّاء وأصحاب النزوع التطهري الديني. ولا يخفى على القارئ السخرية المغلفة التي يحملها نص الصبيان الثلاثة فإن مقدرتهم على التلبيس والمضاهاة الساخرة من قيم النسب و الشرف والشجاعة بالصورة الدارجة التي بدت فيها لدى الحارس جعلت الحجاج يؤكد على قيمة فردية هي الفصاحة والبيان والتي تترتب بإزائها بقية القيم، ويصحح تلك الفهوم المعوجة عن النسب والشرف والشجاعة لدى الصبيان الثلاثة. فبدل «أنا ابن من» أو «أنا ابن الذي» يؤكد الحجاج على معنى «كن ابن من شئت واكتسب أدبا» وينبه

على معنى عميق في الحضارة العربية والتي بسببها تقع الرئاسة والسؤدد (٢٧) «إن الفتى من يقول ها أنا ذا».

وأخيراً فإن الكاتب يدلنا بعمق على استراتيجية السرد التي انطلق منها الإتليدي و الموقف التحليلي الذي اتخذه الكاتب في النظر إلى حكاية الحجاج والصبيان التي رواها الإتليدي فيقول الكاتب «وعلاقة هذه الحكاية بالإتليدي تندرج في هذا النسق المهيمن في الثقافة العربية القديمة. وهكذا ما إن يتوارى الإتليدي إلا و يستقل النص بذاته، على الرغم من أن السياق العام الذي يرد فيه قد يضفي عليه دلالة خاصة. على أن تلك الدلالة يمكن استبدالها أو التخلص منها إذا ما أُدمج الخبر في سياق آخر أو جرى التعامل معه دون الأخذ باعتبار السياق الذي ورد فيه كما قمنا نحن بذلك هنا»(٢٨). إذا يبدو واضحاً موقف الكاتب في النظر إلى حكاية الإتليدي ، لقد أراد التعامل معها وفق سياق جديد خاصة أن الطريقة التي روى بها الإتليدي الحكاية تتيح ذلك الأمر. ثم يبين لنا الكاتب الأفق الذي يقودنا إليه موقفه التأويلي للنص «وبذلك تنشط الفاعلية السردية و الدلالية الذاتية للنص استناداً إلى التفاعل الداخلي لعناصره، مع الأخذ بالنظر أنه بالإمكان ربط ذلك بالمرجعيات الثقافية التي تحتضن النص بوصفه تعبيراً تداولياً يحيل على وقائع خارجية»(٢٩).

يشير الكاتب- بعد تحليل عميق للنص- إلى ثراء الشبكة الداخلية للنص ويبين كيف أن شخصيات النص بوصفها فواعل ترسل و تتلقى وينعقد من ذلك التشكيل الدلالي للنص والذي تحكمه ثنائية الإرسال والتلقي وذلك تبعاً للمراحل التالية «ففي المرحلة الأولى يرسل الصبيان ويتلقى الحارس، ثم يرسل الصبيان ويتلقى الحجاج في المرحلة الثانية، ثم في مرحلة ثالثة يرسل الحجاج ويتلقى المجلس والصبيان والحارس، وكل مرسل لا بد قد خضع لوضعية التلقي قبل أن يمارس الإرسال»(٣٠) ثم ينتقل الكاتب للحديث عن مادة الإرسال ومحتواه «فمادة الإرسال السردي تتشكل من خلال التكلم و الإصغاء، على أن الشيء الذي ينطوي على أهمية بالغة في هذا

النص هو محتوى الإرسال الذي يقوم بأجمعه على المواربة والتضليل، لأن المرسل يقتصد أن يرسل في إطار سياق له شفراته الخاصة في حين يقوم المتلقي بالاستقبال وفق سياق مختلف له شفرات مغايرة»(٣١) ثم يمضي الكاتب ليبين لنا مربط الفرس في هذه المفارقة والمغزى الذي تتغياه «وهذه المفارقة المقصودة من قبل المرسل يراد بها فضح التواطؤ القائم في العالم الذي يعيش فيه المرسل و المتلقي وهو في هذه الحكاية عالم الصبيان والحارس والحجاج و المجلس»(٣٢) ثم يبين لنا الكاتب أن هذه المواربة البلاغية هي خير السبل لفضح التواطؤ و الإشارة إلى المسكوت عنه من القول و بذلك يصير الفاعل في النص منفعلاً والمنفعل فاعلاً وبسبب افتراض أن الحجاج كان وضيع النسب فإنه قد مارس ذات الخداع الذي مارسه الصبيان «وحينما تلقى الحجاج كلامهم استطاع أن يفك رموزه لأنه عثر على سر الشفرة التي يستخدمونها وفي هذه اللحظة تتعقد البنية السردية والدلالية للحكاية لأن التطابق بين الحجاج والصبيان بلغ أقصى درجاته وذلك أن الحجاج سبق أن استخدم الأسلوب ذاته لتجاوز وضعيته قبل أن يصبح أميراً وقد أفلح في ذلك حينما بالغ في العنف والفصاحة على حد سواءس.٣٣ ولعل فعل الصبيان قد نبه الحجاج - كما ذهب الكاتب - إلى ماضيه ولذلك توجه الحجاج إلى المجلس - والذي يمثل النخبة الحاكمة-» ليجعل منه مستقراً لإرسال خطابه، ذلك المجلس الذي لم يظهر عليه أنه أدرك المعنى الخفي لرسالة الحجاج، لأنه ظهر كتلة خاملة تتلقى فقط اختراقات الحجاج والصبيان»(٣٤) ثم يختم الكاتب تحليله قائلا «وفي نهاية المطاف يكشف النص أنه لا يتشكل وعي بالعالم إلا استناداً إلى التناوب الذي تمارسه الشخصيات مرة بوصفها مرسلة و أخرى بوصفها مُتلقية»(٣٥)

إذا أجلنا النظر في الخلاصات التي توصل إليها الكاتب نرى أن سقوط افتراض وضاعة نسب الحجاج ينسف أساس التحليل الذي ذهب إليه الكاتب، ولئن كان أمر نسب الحجاج موضع نظر فإن اختيار الكاتب لمقولة دون سواها ليبني عليها تحليله

فيه كثير من الخطل وعدم الوعي بشبكة العلاقات بين ما هو تاريخي وبين ما هو ثانوي في بنية النص. رغم أن الكاتب قد أظهر وعياً بذلك الأمر في إطاره النظري، ولعلنا نؤكد مرة أخرى أن غياب محور التوطين في استخدام أدوات التحليل هو الذي أفضى إلى ذلك الخلل البين في تحليل الكاتب.

ولا يمتري أحد في أن شخصيات النص حينما تتلقى فإنها تتأول ما تتلقاه حين يكون لإرسالها معنى وليس محور التحليل هو بين ثنائية الإرسال و التلقي- كما ذهب الكاتب - ولكنه بين ثلاثية الإرسال والتلقي والتأويل، فحينما يقع الإرسال يتأوله المتلقي من موقعه ويعيد إنتاجه من موقع جديد، وليس بالضرورة أن يكون الإرسال بالكيفية التي يقع بها الخطاب في الظاهر. ولا شك عندي أن الصبيان أرادو أن تصل رسالتهم إلى الحجاج ولكنها قيلت عند الحارس. فالمقصود بالرسالة في المقام الأول هو الحجاج لأنه الوحيد الذي سيعي المضمون السياسي، لها لأن أمر الحجاج بحظر التجول قصد منه تأمين السلطة ضد ثورات القراء، أما من كان على شاكلة الصبيان الثلاثة فدليل براءته في سكره وبسبب عجمة الحارس السياسية واللغوية معاً فقد كان الإرسال عنده ليلاً، فالصبح هو الذي سيسفر عن معنى الإرسال ويجيب عن سؤال الحارس «من أنتم حتى خالفتم الأمير؟» نقول: رغم فصاحة ابن القرية إلا أن الحجاج قام بقتله. صحيح أن الحجاج قد ندم بعد ذلك إلا أن ارتباط ابن القرية بابن الأشعث واشتراكه معه في ثورته جعله خطراً على الدولة التي كان الحجاج أهم أركانها. فلئن كانت الفصاحة وحدها هي التي أخلت سبيل هؤلاء كما ورد في النص فإن ابن القرية كان أولى بهؤلاء من أن يُعتق من القتل، ولطالما أننا لا نسلم للكاتب بافتراض وضاعة نسب الحجاج فيبدو واضحاً أهمية النظر لكل القضية من زاوية الهاجس السياسي الذي جعل الحجاج يصدر أمر حظر التجول ليلاً. ولطرافة ترجمة ابن القرية التي تدل على فصاحته وإعجاب الحجاج به و أنه قد قام بتوليته بسبب فصاحته ونصاعة بيانه «فلما خرج ابن الأشعث كان أيوب بن القرية ممن

خرج معه وذلك لأن الحجاج بعثه رسولاً إلى ابن الأشعث إلى سجستان فلما دخل عليه أمره أن يقوم خطيباً وأن يخلع الحجاج ويسبّه أو ليضربن عنقه فقال: أنا رسول، قال: هو ما أقول لك ففعل وأقام مع ابن الأشعث، فلما انكسر ابن الأشعث أتي بأيوب أسيراً إلى الحجاج فقال: أخبرني عما أسالك قال: سل. قال: أخبرني عن أهل العراق. قال: أعلم الناس بحق وباطل. قال: فأهل الحجاز؟ قال: أسرع الناس إلى فتنة، وأعجزهم فيها. قال: فأهل الشام؟ قال أطوع الناس لأ مرائهم. قال: فأهل مصر؟ قال: عبيد من طلب. قال: فأهل الموصل؟ قال: أشجع فرسان، وأقتل للأقران. قال: فأهل اليمن؟ قال: أهل سمع وطاعة ولزوم جماعة. ثم سأله عن قبائل العرب و عن البلدان وهو يجيب فلما ضرب عنقه ندم»(٣٦

إن في قصة ابن القرية مع الحجاج بياناً ناصعاً على شدة الحجاج حينما يتعلق الأمر بأمن الدولة وخضوع الناس لها فرغم إعجابه الباهر بفصاحة ابن القرية التي كان يضرب بها المثل إلا أنه حينما انحاز إلى صف ابن الأشعث لم يستطع الحجاج تركه. فهذه المعرفة الواسعة بالأقاليم والناس رغم التعميم والنمطية التي فيها إلا أنها تعكس بلاغة وقدرة فائقة على تسمية الأشياء وإدراجها في سياق الثقافة العربية البليغة. لعل هذه البلاغة الصاعقة قد أثرت في الحجاج الذي كان أسيراً لها لكن الهاجس السياسي كان أقوى من ذلك. ولا شك أن ندم الحجاج كان بسبب ما عرفه عن نفسه حينما سأله عبدالملك «إنه ليس أحد إلا وهو يعرف عيبه، فعب نفسك. قال: أعفني يا أمير المؤمنين، فأبى عليه، فقال: أنا لجوج حقود حسود. فقال: ما في الشيطان شر مما ذكرت»(٣٧). لكن رغم ذلك فقد ولته بنو أمية أهم أقاليم الدولة ربما بسبب ولائه وعظم إحساسه بالخطر ورهافة حسه الأمني، ولا شك أن بعض حكام بني أمية قد سمع بالنبوءات التي وردت عن عمر بن الخطاب وعن علي بن أبي طالب عن فتى بني ثقيف و لأهمية هاتين النبوءتين نقوم بذكرهما:

«أخبر عمر بأن أهل العراق قد صحبوا أميرهم فخرج غضبان فصلى فسها في

صلاته... فقال: يا أهل الشام استعدوا لأهل العراق، فإن الشيطان قد باض فيهم وفرخ، اللهم إنهم قد لبسوا علي فالبس عليهم وعجل عليهم بالغلام الثقفي، يحكم فيهم بحكم الجاهلية، لا يقبل من محسنهم ولا يتجاوز عن مسيئهم»(٣٨) وكذا تجيء دعوة علي بن أبي طالب عليهم من على المنبر قائلا: «اللهم إني ائتمنتهم فخافوني (فخانوني)، ونصحتهم فغشوني، اللهم فسلط عليهم غلام ثقيف يحكم في دمائهم و أموالهم بحكم الجاهلية»(٣٩).

ولعلّ ما جاء في صحيح مسلم - كما أورده الذهبي في ترجمة الحجاج - «من أن أسماء بنت أبي بكر قالت للحجاج أما إن رسول الله صلى الله عليه وسلم حدثنا أن في ثقيف كذّاباً ومبيراً، فأما الكذّاب فقد رأيناه، وأما المبير فلا أخالك إلا إياه»(٤٠)، وقد ذكر الماوردي أن الحجاج قد رد عليها قائلا: «بأنه مبير المنافقين»(٤١) وعليه فإن الناظر في ترجمة الحجاج عند الذهبي يرى فيها تلك الشخصية الفذة التي تأسرها البلاغة والفصاحة ولا يقف أمامها حائل دون المجد، فالعنف الأسطوري الذي اكتنف هذه الشخصية التي أسّست لملك بني أمية في أهم أقاليم الدولة الأموية خلال عشرين عاماً واستطاعت أن تخط نموذجاً للمدينة الإسلامية في مدينة واسط وأن تقوم بإنجازات علمية وعملية لا تحصى، تلك الشخصية ذاتها تمثل الفصاحة العربية التي أنجز في زمانها تعريب الديوان في العراق واستيعاب منجزات الحضارة الفارسية في إطار الدولة العربية الإسلامية(٤٢) هي نفس الشخصية التي أساءت الأدب مع أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم الأحياء منهم و الأموات وقد اختلف فيه العلماء هل هو من أهل النار أو الجنة. وحاول الذهبي أن يبين هذا التناقض في شخصية الحجاج وفي تقويم الناس له و أن يعتذر له في خاتمة الترجمة بذكر مقالة محمد بن المنكدر «كان عمر بن عبدالعزيز يبغض الحجاج فنفى عليه بكلمة قالها عند الموت: اللهم اغفر لي فإنهم يزعمون أنك لا تفعل»(٤٣) ثم ذكر الأبيات التي تمثلها الحجاج وهو يحتضر

«وقال الأصمعي: قال الحجاج لما احتضر:

يــا رب قد حلــف الأعــداء واجــتــهــدوا
بــأنــنــي رجــل مــن ســاكــنــي الــنــار
أيحــلــفــون عــلــى عــمــيــاء ويحــهــم
مــا عــلــمــهــم بــكــثــير الــعــفــو ســتــار

فأخبر الحسن فقال: إن نجا فبهما»(٤٤).

وإذا أجلنا النظر في ترجمة الحجاج عند الذهبي نرى أن الهاجس السياسي فيها قوي وواضح لا تخطئه العين، ونلمس كذلك نزاهة الحجاج في توليته الناس المناصب فالكفاءة عنده فوق كل شيء، فالكفاءة فوق النسب حينما ولى سعيد بن جبير القضاء و ضجت الناس لذلك ولكن سعيداً نفسه انقلب عليه واشترك في ثورة ابن الأشعث فقتله الحجاج، وكذا الحال مع ابن القرية وابن الأشعث نفسه، ورغم تحذير الناس للحجاج من عدم توليته إلا أن الحجاج رأى فيه عنصر الكفاءة فقام بتوليته، وكذا الحال مع المهلب بن أبي صفرة وغيره فقد كان الحجاج يحركه الهاجس السياسي ويسعى لتوطيد أركان الدولة بكل الوسائل، ورغم أنه ليس مثالاً ناصعاً للعدل الإسلامي إلا أنه يمثل تلك الدولة في أهم و أحرج أوقاتها. ولعل ما ذكره ابن خلدون على لسان الأعرابي الذي وصف الحجاج لعبد الملك بن مروان حينما وفد عليه «لما سأله عن الحجاج و أراد الثناء عليه عنده بحسن السياسة والعمران فقال: تركته يظلم وحده»(٤٥). فشخصية بهذا الحجم في مجال الإنجاز الحضاري لا بد أن يختلط القول الأسطوري فيها بالتاريخي لكن لا بد من وجود مشروع فكري يحكم السياق التأويلي الذي نتحرك فيه حتى يكون لتأويلنا معنى، فإن مجرد تفكيك هذه النصوص والتأمل في تناسق آلياتها الداخلية أو تشريحها من منطلق أيديولوجيا التوجس يحدث ذلك حرائق فكرية لا تفيد فتيلاً في فهم أبعاد الحضارة التي تمثلها

الحجاج وحاول التعبير عنها بطريقته التي وصفتها نبوءة النص المنسوب لعمر بن الخطاب وعلي بن أبي طالب وحوار أسماء بنت أبي بكر له بُعيد قتله لابنها وإخماد ثورته على بني أمية.

ولعلّ الإرسال الثاني ليس من الصبيان إلى الحارس- كما زعم الكاتب- ولكن بالنظر يبدو أن الإرسال الثاني يقع من الحجاج للصبيان من خلال المجلس والحارس، بل هي رسالة تمثل سياسة الدولة وخطها الذي لا تحيد عنه فهي دولة تتسق فيها الفصاحة مع العدل، أي أن الفصاحة هي التي وطنت للعدل، فبدل «أنا ابن من» و «أنا ابن الذي» يؤكد الحجاج «أن الفتى من يقول ها أنا ذا» ثم «كن ابن من شئت واكتسب أدبا» فليس ثمة تضاد في هذا التحليل بين الفصاحة والعدل بل الفصاحة فيه قيمة فردية يرتفع الناس بسببها وليس بسبب ذلك الفهم الأجوف للنسب والشجاعة و الشرف الذي تخلل أشعار الصبيان الثلاثة. وبهذه الكيفية ليست هناك مواربة و لا خداع. فلئن كان الإرسال الأول من الصبيان إلى الحجاج عبر الحارس لإثبات براءتهم فإن الإرسال الأول من الحجاج عبر المجلس والحارس إلى الصبيان ومن ثم إلى كل الرعية مبيّناً فيه سياسة الدولة إزاء العدل والفصاحة.

والذي راعني في التأويل الذي قدّمه الكاتب أنه ينطلق من مسلمات فكرية تنبني على أساس التعارض بين البلاغة وقيم العدل، وأن القول بأن الفصاحة هي التي وطّنت للعدل في الدولة العربية الإسلامية قول فيه نظر، وإذا أردنا ربط هذه المسلمات بالإطار الثقافي العام للنص نجد أنفسنا إزاء منظومة شعوبية مفادها أن الدولة العربية الإسلامية لا يسودها العدل وإنما تسودها الفصاحة الجوفاء التي تُسقط قيم العدل.

ربما لم يرد الكاتب هذه النهايات لمشروعه التأويلي لحكاية الصبيان الثلاثة والحجاج لكن إذا أجلنا النظر في مقولاته الأساسية لا يسعنا إلا القول بأن الرؤية التي ينطلق منها التأويل هي رؤية ايديولوجيا التوجّس التي قادت في نهاية المطاف

إلى مشروع تأويلي، أحسب أن الكاتب لن يرضاه لنفسه. ولعل السبب في وقوع الكاتب في هذا الإطار الفكري الغريب هو استسلام الكاتب لمنطلقات الثقافة الغربية ولأدوات التحليل التي أفرزتها دون الانتباه إلى أهمية توطينها والاستفادة منها في سياق نقدي جديد يتلاءم مع المنطق الداخلي للثقافة العربية الإسلامية.

٣- ماذا بعد التأويل والتلقي؟

لا شك أن مقالة د. عبد الله إبراهيم قد أثارت قضايا جدّ عميقة في تاريخنا الثقافي ولعلّ مجلة العلوم الإنسانية قد أحسنت صُنعاً بنشرها لتأسيس الحوار حول توطين أدوات النقد الأدبي المعاصر في إطار الثقافة العربية، ولا شك أن الحوار مع الغرب على صعيد مقولة الأنا / الأنت لن يتم بصورة مجدية إلا بتجاوز الأطروحات الاستشراقية عن طريق التوطين، فلئن نجح إدوارد سعيد في فضح مقولة الاستشراق كنهج للنظر للآخر فإنه قد سكت عن إمكانيات الحوار مع الآخر، وقد آن الأوان لذلك الحوار بدرس نصوص ثقافتنا في تفاعل مع الآخر. وعليه فإن نصاً في حجم ألف ليلة وليلة يحتاج منّا إلى وقفة علمية في إعادة تقويمه وإدراجه في إطار ثقافتنا المعاصرة وفق محور التوطين. ولن يتم ذلك إلا بعقد ورشة لتطوير لغة مشتركة لمشروع التوطين تتطور فيما بعد إلى مؤتمر يُعنى بحوار الثقافات والأدب المقارن وربما ينطلق من بعدُ لحوار الأديان في إطار النصوص المقارنة كما فعل الأستاذ مالك بن نبي في كتابه «الظاهرة القرآنية» في المقارنة بين قصة يوسف في القرآن ونظيرتها في التوراة.

يبدو جلياً أن الاكتفاء بمحور التأويل والتلقي أو السرد والتلقي لا يفي بالغرض فإن كان الغرض هو فهم الذات في حوار مع الآخر بتفعيل مناهج وأدوات النقد المقارن فلا بد من إيجاد تخصص أكاديمي يُعنى بدرس هذه الظاهرة من كل جوانبها.

أخيراً لا بد من التأكيد على أن روح الحضارة العربية لا تقبل تضاداً بين الفصاحة وقيم العدل، ولذلك لا بد من الاستفادة من هذه المناهج في التأويل(٤٦) في دروس كليات الشريعة والقانون فإن النصوص القانونية والشرعية تكشف عن ثراء بالغ حينما يُنظر إليها بهذه المناهج بعد توطينها في الإطار العام للثقافة العربية الإسلامية، ولا شك أن هذه مجرد دعوة تستحق النظر بعين الاعتبار من قِبل أهل الخبرة والدراية، وإنه لمن حسن الطالع أن تكون كلمة التحرير للعدد الثالث بعنوان المرافعات المفعمة بالانثروبولوجيا، وقد أجاد رئيس التحرير د. إبراهيم عبدالله غلوم في بيان محوريّة الانثروبولوجيا في الخطاب القانوني في مرافعات النزاع بين قطر والبحرين. فإن كان ذلك كذلك فإنه من باب أولى أن يستفيد أهل الشريعة و القانون من هذه المناهج في نقد وفهم النصوص واكتشاف خبايا هذه النصوص وتوطئتها للدارسين.

المراجع:

(لا بد من الإشادة بالملحوظات القيمة التي أبدتها د. نجاة محمود حال كتابة هذه المداخلة.

١- د. عبد الله إبراهيم، «التلقي الداخلي في المرويات السردية»، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين، العدد ٣، شتاء ٢٠٠٠، ص ٧٩.

٢- المرجع السابق، ص ٧٩.

٣- المرجع السابق، ص ٧٩-٨٠.

٤- ألف ليلة وليلة (بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٩٥)، ج١، ص ١٤.

٥-المرجع السابق، ج١، ص ١٥.

٦- المرجع السابق، ج١، ص ١٥.

٧- المرجع السابق، ج١، ص ١٦.

٨- المرجع السابق، ج١، ص ١٥.

٩- المرجع السابق، ج٤، ص ٤٤٦-٤٤٧.

١٠- المرجع السابق، ج٤، ص ٤٤٧.

١١- المرجع السابق، ج٤، ص ٤٤٧.

١٢- المرجع السابق، ج٤، ص ٤٤٧.

١٣- د. عبد الله إبراهيم «التلقي الداخلي في المرويات السردية»، ص ٨١-٨٢.

١٤- المرجع السابق، ص ٨٣.

١٥- المرجع السابق، ص ٨٣.

١٦- د.عبد الواحد ذو النون طه، العراق في عهد الحجاج الثقفي (الموصل: منشورات مكتبة بسام، ١٩٨٥)، ص ١٣٠.

١٧- شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، حوادث وفيات ٨١-١٠٠ (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٣)، ص٣٢٢-٣٢٣.
١٨- المرجع السابق، ص ٣٢٧.
١٩- د. عبد الله إبراهيم «التلقي الداخلي في المرويات السردية»، ص٨٣.
٢٠- الذهبي، تاريخ الإسلام، ص١٤٤.
٢١- د. عبد الله إبراهيم «التلقي الداخلي في المرويات السردية»، ص٨٧.
٢٢- د. عبد الواحد ذو النون، العراق، ص٢٤-٢٥.
٢٣- عبد الرحمن بن خلدون، مقدمة العلامة ابن خلدون (القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، بدون تاريخ) ص٢٩-٣٠.
٢٤- المرجع السابق، ص ٣٠.
٢٥- المرجع السابق، ص ١٥٩-١٦٠.
٢٦- د. عبد الله إبراهيم «التلقي الداخلي في المرويات السردية»، ص٨٢.
٢٧- ابن خلدون، المقدمة، ص١٣٢-١٣٥.
٢٨- د. عبد الله إبراهيم «التلقي الداخلي في المرويات السردية»، ص٩٠.
٢٩- المرجع السابق، ص ٩٠.
٣٠- المرجع السابق، ص ٩٠.
٣١- المرجع السابق، ص ٩١.
٣٢- المرجع السابق، ص ٩١.
٣٣- المرجع السابق، ص ٩١.
٣٤- المرجع السابق، ص ٩١.
٣٥- المرجع السابق، ص ٩١.
٣٦- الذهبي، تاريخ الإسلام، ص٤٢-٤٤.
٣٧- المرجع السابق، ص ٣٢١.

٣٨- المرجع السابق، ص ٣٢١.

٣٩- المرجع السابق، ص ٣٢١.

٤٠- المرجع السابق، ص ٣١٦.

٤١- أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، أعلام النبوة (بيروت: دار إحياء العلوم، ١٩٩٣) ص١٥٦.

٤٢- انظر د. عبد الواحد ذو النون، العراق، ص١١٥-١٥٨، ابن خلدون، المقدمة، حيث ذكر بخصوص تعريب الديوان زاستخلف الحجاج صالحاً هذا مكانه وأمره أن ينقل الديوان من الفارسية إلى العربية ففعل ورغم لذلك كتاب الفرسس. ص٣٤٤ ولعل ذلك الفعل من الحجاج قد أثار حفيظة الشعوبيين من الكتاب عليه. انظر أيضاً

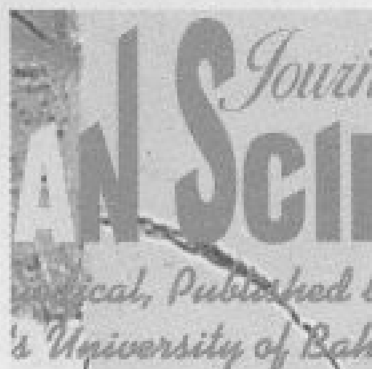
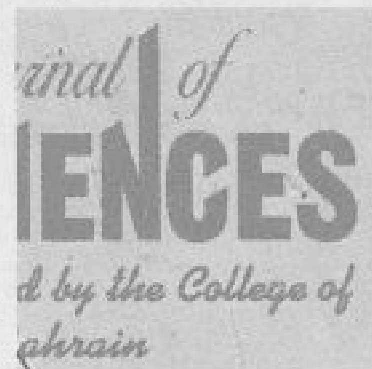
43-Michael G.morong, Iraq After the Muslim Conquest (Princeton: Princeton University Press, 1984) pp. 37-104.

الذهبي، تاريخ الإسلام، ص٣٢٥.

٤٤- المرجع السابق، ص٣٢٦.

٤٥- ابن خلدون، المقدمة، ص١٥٠.

٤٦- لعل كتاب الرسالة للإمام الشافعي خير دليل على أهمية اتخاذ قواعد لتفسير النصوص. انظر الإمام المطلبي محمد بن إدريس الشافعي، الرسالة (القاهرة: دار التراث، ١٩٧٩) ص٢١-٧٢، كذلك انظر مقدمة المستصفي: أبو حامد الغزالي، المستصفي من علم أصول الفقه (القاهرة: طبعة بولاق، ١٣٢٢هـ)، وانظر كذلك المقدمة الخامسة والسادسة من الموافقات: إبراهيم بن موسى، الموافقات في أصول الشريعة (بيروت: دار الكتب العلمية، بدون تاريخ) ج١، ص٣١-٤١. وانظر د. محمد مفتاح، التلقي والتأويل مقاربة نسقية (بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٤).

Price

Bahrain BD 1, Saudi Arabia RS 15, Qatar RS 15, Kuwait KD 1.500, UAE DH 15, Oman RS 15, Yemen RS 10, Tunisia TD 1.500, Algeria AD 10, Morocco RS 20, Lybia LD 2, Egypt EP 10, Syria SL 50, Lebanon LL 1500, Jordan JD 1, Sudan SP 1.

Subscription

Subscriptions should be sent to:
The Journal of Human Sciences
College of Arts - University of Bahrain, P.O.Box: 32038

Kindly accept my subsription as of the first issue for:

☐ **One year** ☐ **Two Years**

Price for Individuals

Bahrain :	☐ One Year BD 3	☐ Two Years BD 6
Arab Countries :	☐ One Year BD 5	☐ Two Years BD 10
Other Countries:	☐ One Year SP 7	☐ Two Years SP 14

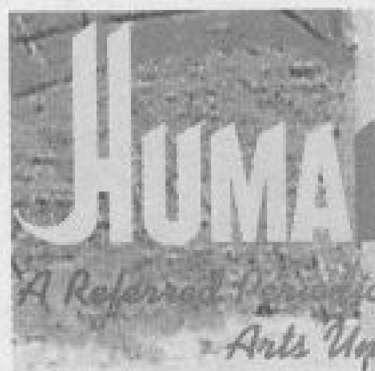
Price for Institutes

Bahrain and Arab Countries :	☐ One Year BD 4	☐ Two Years BD 8
Other Countries :	☐ One Year SP 7	☐ Two Years SP 14

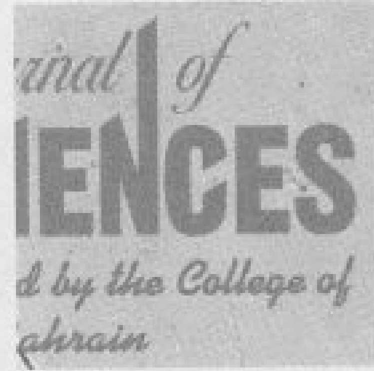
Cheques are payable to the order of the Journal of Human Sciences - College of Arts - University of Bahrain at the Bahraini Bank or a Bank Draft - Account No. (88500802) National Bank of Bahrain.

Name: -- Occupation: -------------------------------

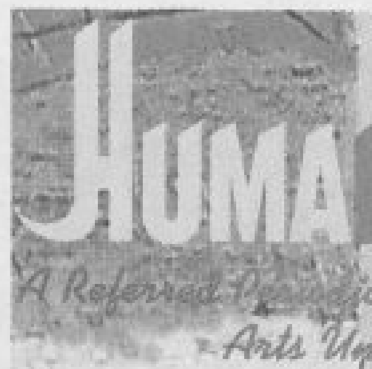
Address: --

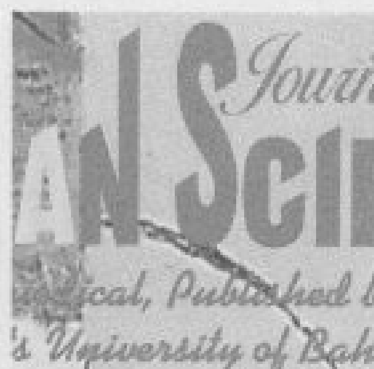


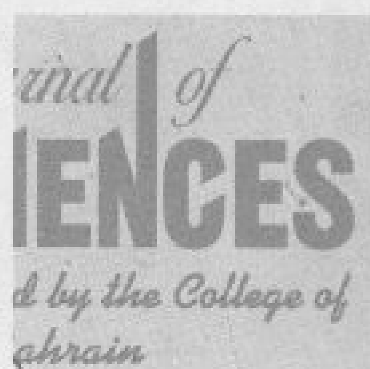




Editorial Consultants







Guidelines for Authors

In accordance with the following guidelines, the Journal of Human Sciences welcomes for publication research paper and specialized academic studies in the areas of Linguistics, Literature, Comparative Criticism, Philosophy and Human Thought, Sociology, Geography, Education, Arts, Folklore, Anthropology, and Archaeology.

I. General Guidelines

1. The Journal invites for publication previously unpublished original research papers and academic studies in all languages. A paper, once accepted for publication, may not be published in another journal without obtaining in advance the written consent of Journal's editor-in-chief.

2. The Journal also welcomes reviews, book reviews, commentaries, and follow-up reports on conferences, seminars and other academic activities falling within its areas of interest. It also invites objective critiques of studies and opinions published on its own pages or in other journals and periodicals and similar scientific publications.

3. The Journal furthermore invites abstracts of academic theses and dissertations for which degrees have been awarded provided subject of such works is in the field of Human sciences and the abstracts are prepared and submitted by the author themselves.

4. All accept papers should be sent in their final from and typed on an IBM compatible disk save As text only, together with an abstract in both Arabic and English, not exceeding 200 words each These can also
5. be sent ATTACHE FILE via the Journal's email.

All correspondence should be addressed to:

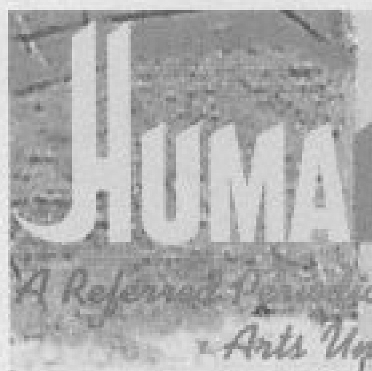
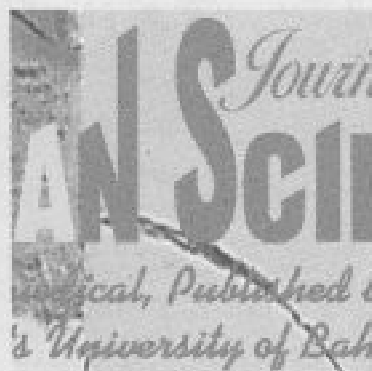
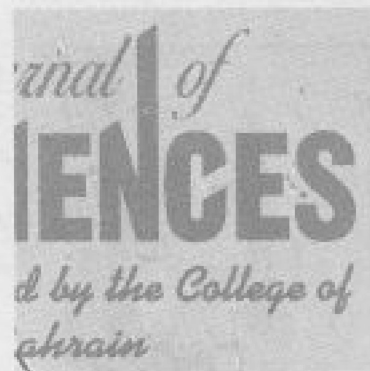
Editor-in-Chief
Journal of Human Sciences
University of Bahrain
P.O. Box: 32038
State of Bahrain
Fax: 449620
e-mail: hssj@admin.uob.bh

1.
II. Manuscripts

A research paper submitted for publication should not exceed 50 typewritten (or written in disk copy IBM compatibles) pages. It must be thoroughly revised and fir for publication. All pages of the manuscript should be consecutively numbered. Charts,
2. diagrams and illustrations should be similarly numbered.

Tables, pictures and illustrious must be provided on separate sheets. Each item must have its sources and position in the
3. body of the article clearly indicated at the bottom.

Authors of research papers should provide on a separate sheet of paper their names, affiliation and, if applying for the fist time, CV's outlining their academic careers.

They must also indicate whether the manuscript was submitted to a conference or seminar and whether it was published by the conference organizers. Sources of financial assistance, sponsorship by academic or non-academic institutions must also be clearly acknowledged.

4 .

Authors of research papers shall receive two copies of the issue containing their papers as well as 10 off prints of their articles. Authors of reviews, commentaries, reports and abstracts of these and dissertations shall receive one copy of the number which prints their contributions.

1. III. Sources and References

All sources must be acknowledged in note sprinted at the end of the article. Such notes must conform to the accepted connections for citations and notes. A note should provide the name of the author, title of the book or article, the name if the periodical or publisher, the year and place of publication in the case of books and the volume, issue and page number in the care of articles published in periodical: **Arthur Mizener**, *the Saddest Story: A Biography of Ford madox (New York: World, 1971) 265.*

2 Research papers should have, in addition to the above-mentioned notes, a bibliographical list of sources. This should be alphabetically arranged by the name of the authors. Non-Arabic sources should be indicated in a separate list.

IV. Approval for Publication

A manuscript submitted for publication shall be acknowledged within two weeks of its receipt. Authors of such manuscripts shall also be notified of the decision concerning publication, which shall be based upon the recommendation of two confidentially - appointed referees in the case of research articles and the evaluation of the editorial board for other types of material. The *Journal* reserves the right to require minor or comprehensive alterations before a manuscript is approved for publication.

Opinions expressed in this journal are solely those of their authors

Distributor in Bahrain and the Arab World
Al Ayam
P.O. Box: 3232 Manama - Bahrain, Tel: 725111, Fax: 723763



Contents

Journal of HUMAN SCIENCES

Issue No.4, Summer 2001

Reviews